

¿Hasta dónde saben los docentes?

Estudio de caso:
Unidad 098
de la UPN



¿Hasta dónde saben los docentes?
Estudio de caso: Unidad 098 de la UPN

¿Hasta dónde saben los docentes?
Estudio de caso: Unidad 098 de la UPN

Miguel Ángel Olivo Pérez

¿Hasta dónde saben los docentes? Estudio de caso: Unidad 098 de la UPN

Miguel Ángel Olivo Pérez
miguelangelolivo@hotmail.com

Sylvia Ortega Salazar *Rectora*
Aurora Elizondo Huerta *Secretaria Académica*
José Luis Cadenas Palma *Secretario Administrativo*
Adrián Castelán Cedillo *Director de Planeación*
Mario Villa Mateos *Director de Servicios Jurídicos*
Fernando Velázquez Merlo *Director de Biblioteca y Apoyo Académico*
Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Director de Unidades UPN*
Juan Manuel Delgado Reynoso *Director de Difusión y Extensión Universitaria*
Mayela Crisóstomo Alcántara *Subdirectora de Fomento Editorial*

Coordinadores de Área Académica:

Dalia Ruiz Ávila *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Gisela Victoria Salinas Sánchez *Diversidad e Interculturalidad*
Joaquín Hernández González *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
María Estela Arredondo Ramírez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Mónica Angélica Calvo López *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Diseño de maqueta: Rodrigo García
Formación: María Eugenia Hernández Arriola
Diseño de maqueta de portada: Jesica Coronado Zarco
Diseño de portada: Margarita Morales Sánchez
Edición y corrección de estilo: Adriana Hernández Uresti

Primera edición, septiembre de 2011

© Derechos reservados por el autor Miguel Ángel Olivo Pérez

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, México, DF www.upn.mx
ISBN 978-607-413-105-5

LB1028

04.3 ¿Hasta dónde saben los docentes? Estudio de caso :
Unidad 098 de la UPN / Miguel Ángel Olivo Pérez. --
México : UPN, 2011.
208 p. -- (Horizontes educativos)
ISBN 978-607-413-105-5

1. Educación-investigación-México 2. Calidad de
la educación 3. Cambio educativo 4. Sociología de la
educación

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Impreso y hecho en México.

AGRADECIMIENTOS

Esta obra no hubiera podido ser posible sin el apoyo del Programa del Mejoramiento del Profesorado (Promep), de la Secretaría de Educación Pública. Agradezco también el apoyo al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt), sin el cual el pensamiento científico y humanístico en México casi no podría concebirse.

A mis compañeros doctores: Alberto, Claudia, Enrique y Luis, que saben del avatar del librepensar, así como a mis colegas María Luisa, Loida, Jaime Raúl y a los demás colegas y alumnos que de manera cercana me acompañaron durante el proceso de esta investigación.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 11 |
| CAPÍTULO I | |
| CALIDAD EN LA ACADEMIA, | |
| ELEMENTOS PARA UNA DISCUSIÓN..... | 19 |
| CAPÍTULO II | |
| CONTEXTO Y SUPUESTOS TEÓRICOS..... | 33 |
| Los caminos del conocimiento..... | 37 |
| El trabajo de los profesores..... | 40 |
| Los “nuevos” | 45 |
| Amargas experiencias | 54 |
| La metamorfosis..... | 58 |
| Perfil de los docentes..... | 61 |
| CAPÍTULO III | |
| CRISIS DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR..... | 67 |
| Apoyo a la investigación | 73 |
| Alternativas a la enseñanza aprendizaje..... | 78 |

| | |
|---|-----|
| CAPÍTULO IV | |
| PERFIL ACADÉMICO EN LA 098 | 91 |
| Parámetros de evaluación | 96 |
| La investigación en la UPN | 99 |
| Sin base, pero con voz propia | 109 |
| La evaluación de los aprendizajes..... | 115 |
| La colonización de la academia | 118 |
| | |
| CAPÍTULO V | |
| LAS CONFUSIONES EN LA METODOLOGÍA | 123 |
| Simulaciones | 137 |
| Confusiones de los alumnos..... | 141 |
| La polémica de “el diario” | 146 |
| | |
| CAPÍTULO VI | |
| DISCURSOS CIENTÍFICOS Y HUMANÍSTICOS | 153 |
| La ciencia en las aulas | 160 |
| Puentes entre ciencias y humanidades..... | 172 |
| Salidas a la colonización política | 176 |
| | |
| CONCLUSIONES | 189 |
| | |
| REFERENCIAS | 199 |

La producción científica en México se caracteriza por un desarrollo tardío, aislado y disperso, de allí que la pregunta sea cómo emergen los grupos de investigación en un universo institucional sumamente diverso y desigual en la calidad de su desempeño. La opacidad en las reglas de juego y el amasijo de formas organizacionales viene a conformar un entorno institucional voluble y ambiguo, frente al cual los grupos de investigadores buscan responder y prosperar.

Kent, 2003.

El problema burocrático es la explicación más inmediata para el pobre desempeño de las escuelas. El problema político es el más fundamental, éste explica el problema burocrático. Las instituciones políticas son la clave de la comprensión de porqué el sistema educativo público no está haciendo su trabajo[...]. Cómo una escuela está organizada depende grandemente de cómo está controlada.

Chubb y Moe, en Tabaré, 2004.

Las autoridades, nostálgicas de una suerte de heroísmo masoquista, parecen repetir con Goethe: Son preferibles cien años de injusticia a una hora de desorden.

Cajas, 2009.

INTRODUCCIÓN

La discusión sobre cuáles deberían ser los principales referentes de calidad académica ha sido históricamente motivo de encarnizadas polémicas en la mayoría de las universidades del mundo porque las resoluciones alcanzadas muy rara vez satisfacen a la mayoría de la gente. Retomar esta discusión abre la posibilidad de que se funden valores colectivos (Joas, 2002), y por ende también proyectos de largo aliento cualitativamente diferentes a los que caracterizaron los totalitarismos del siglo XX.

Discutir los parámetros de calidad académica en las universidades pareciera un tema de Sísifo, toda vez que en medio de los procesos globalizadores que irrumpen en nuestra vida cotidianamente las instituciones contemporáneas se encuentran atravesadas por una grave desocialización, por lo que su reconstitución se presenta como extraordinariamente lenta, si no es que inviable (Dubet, 2006; Berger, 1988; Donzelot, 2007; Giddens, 1994). Tal situación propicia que la desesperanza invada hasta los sentimientos más nobles y las visiones más lúcidas acerca de las perspectivas futuras de construcción de una universidad renovadamente moderna. Lo anterior también se debe en buena medida a que en una sociedad liberal como la nuestra, en que el diálogo sin coacciones debería ser el nodo del ideal democrático, con gran frecuencia el pluralismo tiende a confundirse

con el relativismo. La coexistencia pacífica, con toda la civilidad que ella implica, es suplantada por una tolerancia superficial e hipócrita o por los sectarismos y fanatismos dogmáticos.

El asunto no pasaría de ser una mera anécdota, si no fuera por la persistencia de la pérdida de brújula llamada posmodernidad, esa gran devoradora de proyectos que, habiéndose originado ante nuestros ojos de manera más o menos circunstancial hacia los años ochenta, ha pasado a convertirse en la actualidad en un significativo problema histórico, en el cual las universidades se encuentran inmersas procurando volver a encontrar sus rumbos.

Uno de los ejes orientadores que tiene mayores posibilidades de aglutinar las discusiones y los consensos en torno a los criterios de calidad de los proyectos universitarios, es el propuesto por el norteamericano Charles Percy Snow hace poco más de 50 años (1959) en su libro *The two cultures and the scientific revolution*, que se refiere a una gran divisoria presente tanto en las sociedades occidentales, como en sus academias y vida intelectual en general, en la que se colocan a las artes y humanidades por un lado, y a las ciencias exactas por el otro. Sirva esta división para discutir los parámetros de calidad en la Universidad Pedagógica Nacional. Aunque la diferencia entre las ciencias y las humanidades se origina hace más de 500 años y algunos autores la identifican como presente desde Aristóteles (Mardones & Ursua, 1982), es sólo de manera relativamente reciente que se ha vuelto un gran referente para la academia. Para unos, tal polémica se expresa como una disyuntiva entre los aspectos cualitativos y cuantitativos de los fenómenos, mientras que para otros es un asunto de intelecto *versus* espíritu, y otros más se refieren a ella (Ricoeur, 1995) como el debate entre las ciencias nomotéticas y las ideográficas. Sea cual sea la denominación que se le dé a esta gran divisoria académica, en ella hay un gran reservorio de conocimientos, de los cuales se rescataron los siguientes parámetros de calidad para el presente estudio.

Un primer criterio de calidad académica reside en la cuestión del *sentido*; si un estudio, debate, conferencia o cualquier otro evento

de interés académico carece de direccionalidad, es decir, que está elaborado con el único fin de entretener, divertir o pasar el rato, se puede decir que éste es posmoderno y por ende descalifica para cualquier visión de avance. El segundo parámetro es *la inteligibilidad* de las relaciones de los elementos que se estudian; el tercero proviene directamente de la aludida divisoria de Snow: la *apertura al enriquecimiento* interdisciplinario y a los intercambios con la sociedad, en los que los científicos deberían enriquecerse a partir del diálogo y del encuentro reflexivo con la sociedad en la que viven. Ellos requieren de una pequeña, pero suficiente dosis de filosofía definida como “el tiempo aprehendido con el pensamiento” (Hegel, 1968, p. 35). El cuarto criterio que se rescató fue la intensidad con que la producción escrita académica, sobre todo en cuanto a metodología de la investigación, es apropiada por los docentes. En especial el concepto de acto unidad de John Dewey (2008) fue de gran utilidad para poder valorar, en forma de la gratificación que otorga un acto completado, el grado de dominio que los profesores poseen en diferentes temas cruciales de ciencias sociales y humanidades.

La manera en que los cuatro anteriores criterios sirvieron para analizar el conocimiento científico humanístico acumulado de los docentes de la Unidad 098 de la UPN dista de un tratamiento estrictamente cuantitativo; es decir, en la recuperación de los parámetros de calidad se valoró no solamente su intensidad relativa, sino también las relaciones entre ellos y la configuración a que dan lugar en forma de ambiente académico más o menos propicio a ciertos desarrollos en lugar de otros. En otras palabras, a la valoración del grado de la calidad le siguió una reconstrucción de los escenarios de las oportunidades e inhibiciones para el progreso académico.

Vale la pena mencionar también la importancia que en el marco teórico jugaron los conceptos relacionados con el fenómeno de la calidad, los cuales se desprendieron de la visión sociológica con que se abordó el objeto de estudio, tales como las dinámicas de las acciones grupales y sus contenidos, la reflexividad con respecto a la academia

nacional e internacional, los usos que los docentes hacen de los textos escritos, las creencias y nociones circulantes sobre la autoridad académica, la distinción entre lo doctrinario y lo educativo, entre varias otras que, juntas, contribuyeron a reconstruir el escenario académico de la Unidad 098, entendida como una peculiar expresión de las universidades en México. Dicha estrategia metodológica posibilita establecer ciertas comparaciones con las universidades mexicanas, así como recrear la discusión sobre la calidad en las mismas. El afán de establecer generalizaciones y el de enriquecer el caso particular, lejos de plantearse como opuestos y excluyentes se recombinaron en la lógica de concebir lo particular en interacción dialéctica con lo general. O como magistralmente lo señalara John Dewey en su característico estilo icónico: “las cimas de las montañas no flotan sin apoyo; ni siquiera descansan sobre la tierra, sino que son la tierra en una de sus operaciones manifiestas” (Dewey, 2008, p. 4).

En consonancia con lo anterior, el presente libro fue elaborado en un esquema en que los primeros cuatro capítulos fungen como categorías centrales que le dan forma al punto de vista desde el cual se abordó el objeto de estudio a lo largo del libro. A su vez, todos ellos convergen en el quinto capítulo, en torno al problema central de los avatares por los que cruza la lucha por la calidad académica.

En el primer capítulo, “Calidad en la academia, elementos para una discusión”, se ofrece una panorámica de las diversas clases de dificultades que afronta la elevación de la calidad académica en las ciencias sociales y humanidades. Se pone especial énfasis en la dimensión política del problema, al igual que se señala la importancia del tema de la reflexividad de la academia con relación a la sociedad, también se analizan los atolladeros en los que con frecuencia caen las discusiones sobre la calidad académica, mismas que tienden a distanciarse considerablemente del referente aludido hace 50 años por Snow (1959). Asimismo, se exponen las premisas básicas de sociología del conocimiento y de la ciencia desde las cuales se desarrolló el estudio, así como la metodología y las técnicas de trabajo de campo que le sirvieron de soporte.

En el segundo capítulo, “Contexto y supuestos teóricos”, se reconstruye la situación sociohistórica de la trama institucional en la que la calidad académica en la unidad se encuentra maniatada y a merced de las pugnas entre las camarillas de docentes. Los datos obtenidos al respecto apuntan a la constatación de que la simulación, los clientelismos y el exacerbado sentido de endogenismo, tienden a eliminar cualquier constitución social de otros criterios de calidad que no sea el que establecen las antologías y programas, o los que se decretan a modo de fe y no de razón desde las instancias gestoras directivas.

El tercer capítulo, “Crisis de la institución escolar”, profundiza en la dimensión institucional del problema, en especial, el papel de las micro interacciones sociales eufemísticamente investidas de acciones burocráticas, en las que los espacios para el cultivo formal y colectivo de la ciencia o las humanidades son inexistentes. Pese a las adversidades el estudio explora los espacios en los que potencialmente dicha tarea puede prosperar: *a)* la vocación que cada docente promueve a partir de la posesión de un *ethos* individual y *b)* el apoyo que otras instituciones exteriores a la UPN ofrecen al desarrollo de la excelencia académica en las universidades.

Vale la pena señalar que los mencionados vicios y atolladeros, así como sus posibles salidas, son analizadas en este tercer capítulo también con relación al entorno nacional y global, que enmarcan la problemática general de la excelencia académica en las universidades contemporáneas. Así, por ejemplo, se introducen como pertinentes los temas del poder mediatizador de las ideologías individualistas de la sociedad de consumo, los avatares del sentimiento del malestar y la vocación docente, el fenómeno del aprender a aprender, el estancamiento de la pedagogía en la obsesión por los procedimientos, la indispensable distinción entre filosofía y ciencia, entre varios otros. Todo ello con el propósito de identificar y analizar de manera amplia, las complejas tensiones por las que atraviesa actualmente el avatar de desarrollo de la academia de excelencia.

El capítulo cuarto, “Perfil académico en la 098”, se adentra en la reconstrucción de las peculiaridades de dicho centro de trabajo do-

cente, con el objetivo de hacer una primera valoración de la situación de la ciencia y las humanidades en este espacio que, no obstante ser micro sociológico, constituye una caja de resonancia de las contradicciones y situación más amplia de nuestra sociedad y en particular, del sistema universitario mexicano, en que prevalecen tanto vicios como potenciales característicos. En consecuencia se analizan las diversas prácticas escolares que caracterizan lo que ha sido el principal programa de dicha unidad por varios años, que es la Licenciatura en Educación plan 94, centrada en la formación de docentes de preescolar y primaria, en la cual la práctica de la asesoría se enfrentó a formidables contradicciones que culminaron en la decisión del cierre del mencionado programa en 2009.

El capítulo cinco, “Las confusiones en la metodología”, aborda el fenómeno de los trabajos terminales que se les exige a los alumnos, en los que la investigación acción suele ser interpretada de manera distorsionada. A partir de los malos usos de la noción de intervención docente, las confusiones entre ciencia básica y ciencia aplicada alcanzan lo absurdo, síntoma de la necesidad de contar con referentes mínimos, a través de los cuales se pueda transitar hacia una academia de calidad. En consecuencia, el capítulo se avoca a la tarea de proporcionar algunas pistas con base en las cuales se pueda dar una salida productiva al atolladero en el que han caído las concepciones en torno a los trabajos recepcionales de los alumnos.

Finalmente en el capítulo seis, “Discursos científicos y humanísticos”, se analizan las consecuencias del grave distanciamiento entre los docentes y los conocimientos actuales de avanzada en las ciencias y en las humanidades. De aquí la importancia de promover la generación de consensos en torno a criterios de calidad mínimos en la academia, mismos que requieren una deliberación pública democrática de largo plazo, capacidad ésta de índole colectiva que rara vez florece en nuestras universidades. Pero en abono de tal objetivo, en este capítulo se brindan cuatro ejemplos ideales de trabajo con los conceptos, tarea que exige una autonomía de lo académico con respecto al poder político, para que éste se encuentre al servicio del primero.

Este último capítulo sintetiza el fenómeno de cómo la forma de socializar de los docentes interviene significativamente en sus percepciones de la ciencia; es decir, cómo lo epistemológico se entrelaza con lo histórico social, al momento de promover la calidad académica bajo el parámetro de Snow (1959), acerca de la situación y los parámetros de avances en ciencias y humanidades.

El esfuerzo que aún está pendiente por realizar para coordinar los diversos aspectos de la realidad sociohistórica que intervienen en este fenómeno es formidable, toda vez que la diversidad de elementos que intervienen es enorme. No obstante, es preciso aventurar exploraciones y propuestas; aunque dicha pretensión parezca ambiciosa, cabe hacer notar la gran carencia de apuestas explícitas al respecto, fenómeno ante el cual cualquier modesto esfuerzo, como el presente, representa una pequeña contribución por un recomienzo que no se espera incesante, aunque sí de largo plazo.

CAPÍTULO I

CALIDAD EN LA ACADEMIA, ELEMENTOS PARA UNA DISCUSIÓN

En cualquier universidad del mundo existen dos formas principales de desarrollar el pensamiento académico, al cual supuestamente debe de subordinarse el poder político; una es la vía de la ciencia y la otra la de las humanidades. En el terreno epistemológico, ambas poseen sus propias formas de autorregular sus avances; mientras la ciencia privilegia la racionalidad lógica, las humanidades enfatizan la conciencia reflexiva del ser. La primera es predominantemente gnoseológica y la segunda se avoca a la ontología, es decir, privilegia en su objeto de estudio a las reflexiones sobre el ser y su praxis. Desde hace 40 años, la ontología, bajo la forma de las humanidades, poco a poco se ha abierto paso en las diferentes universidades del mundo (Snow, 1993; Dietz, 2003), de manera que las ciencias se han visto obligadas a incorporar muchas de las reflexiones de las humanidades en sus diferentes disciplinas (a través de los conceptos de identidad, comunidad, praxis, tradición), lo que se ha hecho en gran medida mediante esfuerzos para abrir el trabajo de los académicos a la interdisciplinariedad (García, 2008).

En los últimos años, la capacidad para abrir el trabajo de los docentes a los esfuerzos interdisciplinarios se ha erigido como uno de

los principales criterios de evaluación de la excelencia académica a escala internacional (Bortz, 2010); sin embargo, tanto en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) como en varias otras escuelas o instituciones de educación superior del país, se está muy lejos de tal realidad. En respaldo a este aserto se podrían mencionar numerosos indicadores, por ejemplo: la casi absoluta ausencia de acceso a los resúmenes de artículos de revistas internacionales o libros en inglés, el generalizado desánimo o falta de interés para actualizar las bibliotecas de manera más profusa, el desempeño de la docencia como ritual disciplinario y adoctrinador más que educativo, el muy escaso grado en que se aterrizan muchas de las nuevas propuestas de la pedagogía como, por ejemplo, la investigación acción, la enseñanza dialogante, las comunidades de indagación, entre muchas otras. Sin duda alguna, tal situación apuntala la hipótesis de que las más fuertes tendencias de la sociedad y de la globalización han absorbido, si no es que disuelto, los proyectos bajo los cuales funcionan las universidades. Tanto en lo que enseñan e investigan como en los modos en que lo hacen, la lógica predominante se ve colonizada por múltiples vicios que, a pesar de ser relativamente fáciles de identificar, han mostrado una férrea persistencia derivada del predominio de los intereses políticos.

¿Qué tanto ha interesado a las universidades modernizar sus prácticas de enseñanza en el sentido más concreto de por ejemplo, adquirir revistas internacionales o deliberadamente, y no “sobre la marcha”, moldear sus currícula en algún grado de acuerdo con el perfil de los alumnos? Por increíble que parezca, y contra las apariencias de lo políticamente correcto, casi cualquier miembro de la UPN estaría de acuerdo en que tal cosa es desorbitada, si no es que ridícula, y apelaría a considerar tanto los estándares de calidad como las tradiciones de reflexión y enseñanza en la institución. Posturas como éstas ignoran que muchas de las nuevas cosas que reformulan las tradiciones conllevan vicios que no se consideran importantes o se ven como inevitables, como por ejemplo, que en reuniones públicas de docentes se procure justificar lo injustificable, como el que

es válido que los estudiantes copien sus trabajos de internet y los entreguen como tareas o trabajos finales sin haber mediado en dicho proceso ninguna reformulación, redacción o muchas veces ni siquiera una lectura mínima cuidadosa. Opiniones y expresiones de semejante estilo deberían alertar a las mejores conciencias de la universidad acerca de la necesidad de modificar radicalmente la visión que subyace a tales justificaciones. Considerándolas detenidamente, la oposición a propuestas como las mencionadas son antiacadémicas. Sin embargo, la memoria de la complicidad pragmática ha resultado mucho más fuerte que la del compromiso por un verdadero proyecto académico institucional.

Cuando en la academia se colocan las emociones sobre el raciocinio estamos en presencia no sólo de una posmodernidad rampante, sino también ante una pérdida de brújula del sentido de la educación y la academia. Por supuesto, tal diagnóstico no es nuevo. Lo que sí es nuevo son las formas impúdicas en que hoy se tiende a actualizar la carencia de proyectos académicos con capacidad de autorregulación institucional. Así, para desanimar su realización, para boicotear tales caminos o para desacreditar sus posibilidades, las expresiones derivadas de las *culturas laborales docentes*, no sólo en la UPN sino también en la mayoría de las universidades del país convergen en la generación de justificaciones que al tiempo de cumplir el papel de resistencias constituyen ideas tranquilizadoras, defensoras del *statu quo* al tender a consolidar una cómoda instalación en una ilusoria Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), pero más grave aún, alejada de criterios de excelencia académica que podrían ser más o menos fáciles de constatar: la culpa se atribuye a la falta de tiempo, a la crisis económica o de paradigmas, a la diversidad de formaciones y culturas, a la torre de babel de los discursos y lenguajes, a la complejidad del asunto, al asambleísmo de los docentes, y así por el estilo, entre una gran variedad de factores desalentadores de proyectos.

Sin duda existen docentes que, ya sea desde posiciones románticas o más realistas, creen en la búsqueda denodada y auténtica de conocimientos de frontera, producidos más allá de la pura diver-

sión de iniciativa personal. En un sueño de renovada utopía podría adoptarse la posición optimista de que dichas inquietudes han atravesado siempre los pasillos de la enseñanza formal; sin embargo, como se podrá advertir a lo largo de este libro, los factores que fungen como anestésicos de tal sueño suelen ser muchos más de los que podrían sospecharse. Convertir en acciones colectivas los proyectos académicos ha sido un sinuoso camino en el que algunas experiencias se han perdido pero otras, por fortuna, han logrado ser recuperadas y transmitidas.

En particular, a través de la historia de la UPN, los proyectos basados en la excelencia de la investigación han sido muy pocos, y en el caso de las unidades casi inexistentes. Ello, pese a la enorme importancia que los sistemas de evaluación internacional han ido adquiriendo en los últimos años. Podría decirse que la cultura de la investigación se encuentra apenas en ciernes en México, como todo proceso cultural, tal fenómeno transcurre de manera lenta y siempre abierta a la posibilidad de que sea contingente. De aquí nace la ingente necesidad de desentrañar cómo es que operan los parámetros de calidad en la realidad concreta.

En este sentido, nunca podrá insistirse demasiado en la importancia del establecimiento de parámetros explícitos y continuamente deliberados, pues toda inhibición u oportunidad a la excelencia académica operan día a día en concreto en las diversas prácticas que se desarrollan en las universidades; desde la docencia y la gestión, hasta las clases de aula y el lenguaje mismo en el que se comunican tanto profesores como alumnos. La consolidación de la cultura de la investigación en las academias mexicanas es un proceso que transcurre de subterfugio y de ninguna manera mediante retóricos decretos; en este sentido el verdadero lenguaje de la cultura no es la retórica, sino la política al servicio del proyecto, al cual con frecuencia, desde específicas posiciones y situaciones históricas, los diversos actores que han influido en la vida de las universidades han inyectado y siguen inyectando esperanzas actualizadoras a las generaciones presentes y a las futuras.

El presente trabajo representa una apuesta a la recuperación de experiencias de lucha por la excelencia académica, a partir de un estudio de caso contextualizado en la idiosincrasia y prácticas mexicanas respecto de las ciencias y las humanidades, tema que por supuesto, se encuentra atravesado por la historia que vive cada universidad tanto en lo institucional como en lo social y organizativo, ya que los particulares elementos curriculares (como los programas de estudio, las clases de aula, las evaluaciones en sus diversas modalidades, el uso de las antologías y los demás materiales de apoyo), se encuentran muy marcados por las dinámicas sociales y culturales que de forma histórica enmarcan la vida de las universidades. A diferencia de lo que comúnmente se ha hecho en muchos estudios sobre educación en el sentido de remarcar, ya sea lo positivo o lo negativo de alguna práctica, institución o perfil de docentes (Filmus, 2002; Lipman, 1992; Tonucci, 1996), en las reflexiones aquí desarrolladas, lo bueno o malo de lo que se estudia es puesto en la perspectiva de las posibilidades de desenvolvimiento del conocimiento científico humanístico, lo que ha de realizarse a partir del análisis de las dinámicas social, cultural y política que se desenvuelven en alguna realidad concreta; es decir, en algún tiempo y espacio específicos.

El propósito del presente trabajo es estudiar las posibilidades de desarrollo académico, científico y humanista en la Unidad 098 de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), de acuerdo con los criterios de calidad expuestos en el presente capítulo. Hay varias razones por las que el caso de la Unidad 098 puede generalizarse en varios aspectos a las demás unidades de la UPN: *a)* en esta universidad, las movilizaciones de los grupos o camarillas de académicos y también de administrativos tienen una fuerte ascendencia (Miranda, 2001; Jiménez, 2003), *b)* el hecho de que la figura de la asesoría se haya promovido desde hace más de dos décadas como el perfil deseable de los docentes (Martínez, 2007), ha marcado fuertemente las prácticas formales e informales en la institución en sus diferentes sedes, *c)* la forma en que los docentes y demás personal operan

de manera concentrada en un solo espacio físico, ocasiona que las interacciones micro posean una gran relevancia en el desenvolvimiento de estas instituciones, mismas que funcionan a manera de corporaciones (Schmitter, 1992).

La tarea de indagar cómo dichos fenómenos impactan sobre el desarrollo de la calidad del conocimiento científico humanístico se realizará desde la sociología del conocimiento y a partir de una metodología de la reconstrucción; es decir, se encuentra sujeto desde sus inicios a sus propias legalidades que van surgiendo desde la manera en que se delimita y caracteriza a su objeto de estudio.

Cuando se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y sus diferentes unidades en el país fueron concebidas para funcionar como centros de actualización del magisterio bajo una lógica de profesionalización, el objetivo era impulsar la formación de docentes a partir de una concepción universalista del conocimiento, es decir, que rescatara lo mejor de las disciplinas científicas y humanísticas. Esto no ha sucedido todavía, pero el ideal y las historias con lecciones persisten. Con el paso del tiempo, tal planteamiento ha rebasado lo programático y extendido su influencia a cualquier docente o alumno que aspirase a convertirse en experto en el sentido de formarse como especialista más que en especializado. En efecto, si se toma en serio la distinción entre un especialista y un especializado (Standing, 1990), sobre el trabajo de este último tiende a cercirse una mayor precariedad, considerando que está sujeto a rutinas que se encuentran claramente predeterminadas, mientras que un especialista goza de una mayor autonomía porque controla de manera autorregulada su propio proceso de producción.

El estudio de este primer parámetro de la profesionalización, consistente en los grados de especialistas *versus* especializados en que se forman los profesores, se basa en cómo y qué tanto ellos han conseguido apropiarse de los conocimientos científico humanistas que circulan de manera más amplia en la sociedad y en los diversos textos escritos (artículos, libros, etcétera) reconocidos de manera más amplia por la academia internacional. Se trata de identificar y caracteri-

zar la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de aprendizaje en que los docentes del mencionado lugar de trabajo se apropian de los diferentes conocimientos científicos y humanísticos; tanto los centrales como los de detalle. Se optó por las vías de la indagación etnográfica y las entrevistas, en donde los esfuerzos se avocaron a identificar el estado del arte de lo que los docentes conocen acerca de las ciencias y las humanidades. Así por ejemplo, el hecho de que sólo una minoría de los docentes (aproximadamente 20%) pudiera realizar la famosa operación de Stichcombe (1970), consistente en derivar las consecuencias empíricas de un aseveración teórica, pero supieran distinguir las afirmaciones teóricas de las empíricas proporciona una buena idea respecto de su Zona de Desarrollo Próximo.

De acuerdo con lo anterior, la Unidad 098, lugar donde todos los días trabajan cerca de 34 docentes, representó un excelente laboratorio para evaluar las capacidades y resistencias a la absorción de los conocimientos científico humanistas propios de la academia reconocida que circulan en los ámbitos nacional e internacional. Estudiar cómo los docentes se han formado en una línea de profesionalización basada en los dos parámetros mencionados con anterioridad significa que el objeto de estudio aquí tratado es pensado también con referencia a la generalidad de las universidades mexicanas, en las que conocimientos cruciales como la operación aludida, pese a ser básica para toda formación científica, es poco conocida y aplicada.

Se puede decir que en la UPN se han dado múltiples trayectorias históricas en que se han formado determinados espacios, pero también resistencias o factores inhibitorios para absorber y desarrollar los conocimientos de la academia reconocida. En la Unidad 098 de la UPN los saldos de la trayectoria histórica se encuentran a la vista en forma de expresiones condensadas de varios tipos que han de determinarse y estudiarse de manera puntual en el presente libro, mismos que a su vez servirán para inferir y explicar lo ocurrido al respecto, desde una reconstrucción acerca de cómo se ha desenvuelto históricamente la formación científico humanística en

sus principales rasgos. En este tenor, se evadirán los excesivos detalles para en cambio favorecer una reconstrucción de cómo en la UPN se ha desarrollado la enseñanza y la investigación de la profesionalización docente sobre la base de los conocimientos científico humanistas y no tanto a partir de los “patrimonialismos epistemológicos” (Miranda, 2001), esta tarea se realizará desde datos y categorías clave que sistemáticamente se irán interrelacionando de manera cada vez más refinada conforme transcurre la exposición.

En el presente estudio se recurre a categorías y no a abstracciones generalizantes, se aluda a la estrategia de estudio de caso histórico en vez de a la elaboración de una matriz de datos por la superación de lo deductivo *versus* lo inductivo, a través de la concepción del objeto que logra ser enriquecido gracias a la dialéctica entre lo general y lo particular. Por ende, en consonancia con esta estrategia metodológica, los datos y la teoría fueron entremezclados y trabajados con referencia principal a las preguntas e hipótesis centrales de la investigación.

Durante tres años trabajé como docente de la Unidad 098 (de 2007 a 2010), la mayoría de los datos de esta investigación los obtuve a través de la técnica de observación participante, al asistir a los diversos tipos de reuniones que suelen darse en la institución (formales e informales, dentro o fuera de la escuela), en las que las conversaciones sobre la calidad tenían tintes de violencia, de profetismo o bien de queja. Cada que ocurría una discusión colectiva en torno a la calidad académica, yo llevaba un registro (anotaciones en libretas, videos y audios), material que fue objeto de análisis e interpretaciones realizadas de acuerdo con los criterios teóricos explicados líneas arriba.

El conjunto de datos que se recabaron empíricamente cumplieron con dos funciones: servir para la construcción de las categorías teóricas y fungir como elementos para una interpretación enriquecida del objeto de estudio.

En las estrategias de recopilación de datos también se recurrió a la recolección y análisis de diversos documentos, como instruc-

tivos metodológicos, antologías, los programas de estudio, diversas tareas para los alumnos, tesis elaboradas, ponencias de los docentes, documentos de diagnóstico de la unidad, etcétera; los cuales proporcionaron una visión más amplia no sólo de la historia de la escuela, sino también de sus peculiaridades. Asimismo, se realizaron cuatro sesiones de grupos focales con diferentes alumnos que iban desde tres a seis miembros. En dichas reuniones salieron a relucir datos significativos sobre la relación entre los docentes y los alumnos, destacándose la acción centrada en el acatamiento exterior a la disciplina y la norma por parte del alumno. Surgieron también otras dimensiones del problema dignas de análisis, como los estilos y procedimientos didácticos de los docentes y las diferentes posiciones que existen en la unidad sobre los mismos.

Cabe mencionar también, la realización de 140 entrevistas informales a 27 de los 34 docentes de la unidad a través de conversaciones, cuya versión estenográfica fue transcrita de memoria. A los datos recabados se les aplicó un procedimiento de contrastación y crítica de opiniones-posiciones diferentes, tarea sin la cual no hubiese sido posible la obtención de un análisis *kantiano* consistente en encontrar el punto de vista equidistante a las diversas opiniones y posiciones presentes en el medio estudiado (Bourdieu, 1990; Villoro, 1997); la ubicación de éste resulta indispensable para que se pueda superar la sociología espontánea en la que suelen caer presos los puntos de vista parciales dominados por la actitud intencional (Bourdieu, 1999). De esta manera, las expresiones de los individuos particulares que forman la 098 fueron retroalimentándose a manera de superar los puntos de vista parciales a favor de la reconstrucción de las diversas posiciones y disposiciones que hacen relativamente posible o imposible el camino hacia una academia de calidad.

Así, la consolidación paulatina de las categorías que rigieron a las indagaciones fue reafirmando de manera cada vez más sólida la hipótesis heurística de que las lógicas de acción académica que imperan en la Unidad 098 se encuentran desconectadas de las propias de la producción intelectual internacional. Tal situación provocó que el

grueso de los análisis en este libro se haya concentrado en la capacidad de reflexividad y actitudes que los docentes poseen respecto de las antologías, los alumnos en clase y la sociedad en general, campos en los que de una u otra manera, se expresan los criterios de calidad que cotidianamente prevalecen en la unidad.

En la jerga de la pedagogía o de la tradición educativa, el presente estudio se podría encuadrar dentro de los estudios de evaluación institucional de corte cualitativo, sin embargo, por alimentarse en mayor medida por la sociología de la educación y del conocimiento, así como por la epistemología, su caracterización se aproxima más a una etnografía de los avatares del conocimiento científico y la formación humanística en las Unidades de la UPN en el Distrito Federal (DF), actividad que erróneamente podría considerarse más cercana a la llamada escuela del denominado “Programa fuerte” de la sociología del conocimiento (Bloor, 1976; Barnes, 1982; Woolgar, 1988), pues a diferencia del trabajo que desarrollan estos últimos, en la presente investigación el conocimiento científico y humanístico no se considera de ninguna manera como un constructo, sino como una retroalimentación dialéctica (Goldmann, 1980) o una reflexividad (Alexander, 1995; Giddens, 1994) entre los académicos y la sociedad. Es decir, las reflexividades que aquí se estudian se enmarcan dentro de los conocimientos científico-humanísticos que circulan en los diferentes grupos académicos de las universidades y en la sociedad, de modo que ambas se afectan y retroalimentan.

En la sociedad, los conocimientos científico humanísticos circulan en medios de comunicación masiva por la difusión de la ciencia, así como por ideologías políticas, narrativas populares, prácticas escolásticas doctrinarias, y lo que es más importante, con los saberes de sentido común. Debido a estas mezclas, la labor de una evaluación desde los parámetros de la excelencia científica (establecidos de manera genérica por la comunidad internacional en esta materia) ha de partir no tanto del esfuerzo de diferenciar “lo puro de lo impuro” de los conocimientos científicos que circulan en las unidades UPN del DF, sino del esfuerzo por explicar lo que potencia

o inhibe el desarrollo de aspectos puntuales pero cruciales de las prácticas científicas y humanísticas en estos lugares.

Así, para poder profundizar en el conocimiento de tal fenómeno, se parte de la hipótesis heurística de que en la universidad objeto de estudio hay prácticas y modos de percibir la academia muy permeados por hegemonías ideológicas presentes de manera más amplia en la sociedad, mismas que han absorbido en su lógica a los modos de desarrollar el pensamiento en la academia, incluyendo aquél que se ha planteado como deseable por parte de las disciplinas científicas. En sus rasgos básicos, tal proceso de absorción es conocido como colonización (Habermas 1986; Deetz, 1994). En cada institución, lugar y región la colonización opera mediada por múltiples procesos, en los que tanto las resistencias como las desviaciones, omisiones, accidentes y avatares de diversos tipos intervienen en las formas concretas en que se desenvuelven los entendimientos, tanto los distorsionados como los correctos en su forma general, acerca de lo que es científico o no lo es. Por supuesto, esto incluye también a lo que se suele considerar como actividad humanística y la que no lo es.

Las situaciones, los perfiles formativos de los profesores, las prácticas de aula, los grupos, los aspectos organizativos e institucionales son, por ende, el material del cual la presente investigación se alimenta. De una manera u otra, todos estos elementos son constituidos y constitutivos de las diferentes visiones globales que cada grupo y persona que integra a la institución pueden formarse en su conocimiento cotidiano. Una versión de este saber tiende a parabolizar de especial manera lo que sucede en el lugar objeto de estudio en cuanto a las características y situación académica más relevantes. Dicha visión fue expresada de la siguiente manera por parte de uno de los principales funcionarios de la UPN:

En la UPN los docentes adquieren los conocimientos y habilidades para mejorar su práctica de tres principales maneras: una es a través de sus intercambios con los demás docentes, otra en su misma práctica de aula,

y la otra en la reglamentación, normatividades y programas que la institución establece. (Extracto de conversación con Adalberto Rangel, director de Unidades UPN, mayo de 2010).

Este conocimiento sobre las formas en que se profesionalizan los docentes, no por ser de sentido común deja de gozar de gran acuerdo en la UPN, y por lo tanto, tiende a operar en varios aspectos de las acciones que se consideran como profesionalización. Sin embargo, es significativo que en dicha concepción se aluda implícitamente a la distinción entre lo micro (plasmado en los docentes en lo individual en el aula, y la interacción entre docentes) y lo macro (los reglamentos, programas, normatividades, etcétera), pues a partir de dicha distinción se ignoran las interconexiones entre lo individual, la interacción y lo institucional, como si las cosas dependieran fundamentalmente de las iniciativas que se emprenden en estos tres aspectos y no de reacciones y retroalimentaciones que históricamente se forman tanto en los diferentes grupos como en los diferentes individuos y administraciones. No obstante sus naturales limitaciones por pertenecer al sentido común, expresiones como ésta resultan ser de fundamental importancia para orientar la reconstrucción de cómo piensan los actores y cómo desde sus específicas disposiciones despliegan sus acciones al interior del campo político académico constituido a lo largo del tiempo.

La Unidad 098 de la UPN ha tendido a inscribir como alumnos a egresados de instituciones públicas de educación media superior ubicadas al oriente de la ciudad. Dicho alumnado habita y desarrolla su vida al interior de los sectores urbano populares de la periferia oriente de la ciudad, población que en los últimos 20 años ha vivido de manera especialmente intensa los problemas comúnmente asociados a las sucesivas crisis económicas (desempleo, delincuencia, deficiencias en la infraestructura urbana y de vivienda). En dicho lugar, la cultura política se encuentra permeada de un fuerte autoritarismo corporativista, donde la principal lógica organizacional está dada por la forma en que operan los intereses de grupo.

La inquietud sobre el estado del arte de los conocimientos de los docentes de la 098 en cuanto a las ciencias y las humanidades se originó hace tres años en el contexto de una agresiva y descalificatoria discusión sobre la validez o no validez del uso de la hipótesis en el campo educativo.

En ese entonces la pregunta principal versaba sobre los consensos en la calidad de las tesis de los alumnos, misma que partía y pretendía recuperar de la experiencia de una fuerte divergencia que se dio entre los profesores con respecto a la viabilidad de las hipótesis en las investigaciones de los alumnos de la Maestría en Planeación Educativa, en ocasión de los cuestionamientos sobre el tipo de asesorías más convenientes para los mismos. Al cabo de algunas semanas iría quedando cada vez más claro que tal divergencia obedecía a razones más amplias que la sola diferencia de formaciones (una centrada en la reflexión sobre la pedagogía muy apegada a la práctica inmediata, y la otra un tanto más distanciada de la misma en cuanto a la recuperación de lo científico acumulado tanto en los contenidos de la enseñanza a los alumnos, como en lo relacionado con la profesión docente en sí misma).

En efecto, a la postre se haría evidente que la mencionada divergencia no conduciría a un verdadero debate académico, sino a una sorda pugna de legitimidades y posiciones de poder que con el tiempo se profundizaría y se haría más abierta, fenómeno que obligó a ampliar la perspectiva del estudio proyectado con anterioridad, a modo de dirigirla más intensamente hacia la indagación de las concepciones y prácticas de los docentes en torno al conocimiento científico acumulado de manera abstracta en la ciencia. La elección de esta perspectiva de análisis responde a la necesidad de clarificar los modos en que la subordinación de la academia a los intereses políticos es un fenómeno que tiende a afectar de forma negativa el desarrollo de la calidad del conocimiento científico humanístico.

La diversidad de los perfiles de formación de los docentes nunca debería ser pretexto para eludir el hecho de que la pedagogía es una ciencia que se encuentra hoy con fuertes exigencias de inter-

disciplinaria, así como de vínculos entre la filosofía y las ciencias sociales (Meneses, 2001). En un ambiente cargado de tensión por las formaciones heterogéneas, por las pugnas políticas y las superficiales búsquedas de prestigios retóricos, los espacios para el mencionado desarrollo se reducen considerablemente. Sin embargo, pese a todas las dificultades presentes en el entorno en que se desarrolló la presente investigación, en su ínterin contribuyeron de diferentes maneras muchas personas, unas sin saberlo y las menos sabiéndolo, todas sin las cuales hubiera sido imposible acometer la empresa propuesta desde un principio. Como toda realidad social, la de los profesores de la Unidad 098 resulta compleja pero no por ello menos inabordable, lo que inevitablemente se realiza con cierto socavo de algunas de las visiones o puntos de vista de los involucrados. Sin embargo, de acuerdo al problema y marco teórico elaborados, se procuró en todo momento respetar la máxima idea *kantiana* de posicionarse en un punto geoméricamente imaginario, ubicado de manera concéntrica entre los diversos puntos de vista coexistentes.

CAPÍTULO II

CONTEXTO Y SUPUESTOS TEÓRICOS

Uno de los rasgos que más contribuyen al retraso de la academia en lo cognitivo ideológico es la creencia de que importa más asimilar conocimientos preestablecidos que generar nuevos conocimientos. Esta idea permea de manera especialmente intensa al campo de la educación, donde la formación bajo lo establecido en forma de programas, leyes, normas, reglamentos, etcétera, tiende a ser privilegiado muy por encima del aprendizaje de nuevas formas de conocer y hacer las cosas actualizándolas a las circunstancias. Y lo que es más grave aún, esto último, aunque sea señalado con insistencia por varios de los discursos académicos hoy de moda, se invalida a sí mismo al desconocer el conocimiento científico acumulado y las metodologías que les subyacen. Las consecuencias negativas de esta situación son múltiples y amplias, pero aquí cabe destacar en especial las que se desprenden del prejuicio de que es más valioso obedecer programas que recrearlos considerándolos como recursos heurísticos. De esta manera, el “deber ser” o el “deber hacer” plasmados en los planes y programas de estudio son promovidos en una lógica de preceptos doctrinarios ante los cuales hay que callarse y no criticar, en lugar de dar la oportunidad para asimilarlos al tiempo de explícitamente otorgar un margen de recreación consciente de los mismos.

De acuerdo con diversos humanistas de la praxis (McLaren, 1994; Carr, 1996; Zemelman, 1987), la realidad, al desenvolverse al interior de diferentes parámetros con sus propias posibilidades, permite situarnos e intervenir con potencia en el mundo. Lo sintetizado en este breve aserto, más que una simple creencia retórica o un irracional acto de fe, constituye el núcleo mismo de no sólo una forma más de ver las cosas, sino de toda una manera de vivir y concebir el mundo en la lógica de recrear y actualizar los conocimientos para mejorarlos. Por supuesto que tal tarea implica elaborar diagnósticos a partir de la cuidadosa consideración de los parámetros de posibilidad de desenvolvimiento de la realidad, entendida ésta como un complejo engarce de diversos grados de abstracción en los que se encuentra de manera ineludible situada la praxis, incluida la propia.

Las mediaciones que se interponen entre el simple estudiar los detalles que implica tal visión y el hacer realidad los objetivos que en cada caso pudieran establecerse en el tema educativo llegan a ser tan numerosas, densas y laberínticas que no son raros los extravíos epistemológicos y morales que abonan al descrédito de la posibilidad de una ciencia humanista o de una ciencia autorregulada mediante la reflexión, otorgando con ello de subterfugio, un excesivo poder a los datos al concebirlos como hallazgos producidos a partir del manejo de una atemporal maquinaria metodológica-conceptual, más que de un posicionamiento sociohistórico en el que la moralidad y la subjetividad entera tienen mucho que ver. Sin menoscabar la importancia de las teorías de la causalidad y sin ignorar el debate sobre la conveniencia de concebir a la realidad como sistémica (Bunge, 1999; García, 2008), el imperativo que existe hoy en las academias sobre educación es la asociación rigurosa entre el sentido y el pensamiento ya sea que este último se desenvuelva con los criterios de lo lógico (Piaget, 1970, Bunge, 1999) o a través de una reflexividad (Lukács, 1982; Adorno, 1973).

En consecuencia, dilucidar lo faccioso, doctrinario e ideológico inmersos en la confusión entre el deber ser y los modos en que la

ciencia o las humanidades se desarrollan con base en un autocontrol resulta indispensable para poder visualizar y dar viabilidad a las potencias para el desarrollo de una academia de excelencia en el sentido liberal de servir a la sociedad, y no a intereses de grupos particulares o modas pasajeras. Negar realidad a tales potencialidades significa posicionarse en la inercia de lo ajeno, entendiendo por lo ajeno lo construido por otros a partir de los vacíos de poder y luchas que, como en todo espacio social, siempre se dan en la academia. Por esta razón, resulta posible y necesario dar cuenta del potencial para el desarrollo de una academia de excelencia en el sentido de servir a la sociedad a partir de los valores del diálogo, el debate, la reflexividad y la crítica, elementos que en diversos grados y formas son propios de todo mundo científico o humanístico de *larga data* y legitimidad.

El núcleo o la tesis teórica principal que aglutina y procura dar coherencia al conjunto de las reflexiones aquí desarrolladas descansa en el argumento de que las potencialidades para el impulso a la investigación residen en diversos estratos de abstracción de los cuales es necesario y viable dar cuenta. Esta premisa podría confundir a cualquier gestor-planificador que superficialmente pensara que los diseños programáticos determinan la realidad, o peor aún, que los expertos deciden sobre ella y los docentes deben de atender y obedecer las directrices generadas desde opacos espacios de poder.

La arraigada tradición mexicana de fuerte reverencia a las jerarquías es algo que se encuentra omnipresente no sólo en la UPN, sino en la mayoría de las universidades del país, incluso algunas de ellas se encuentran gobernadas por reducidos clanes familiares unidos por el parentesco. En consecuencia, el tema del corporativismo y la forma en que se entienden las principales formas de operar las políticas en el ámbito universitario, será recurrente. Pero la relación entre lo político y lo académico es sólo un aspecto del problema, pues analizar también los ritmos, tiempos y espacios de las interacciones de la propia gente es lo que contribuirá con decisión a proporcio-

nar la dimensión sociológica y cultural al objeto del estudio. En consecuencia, el tipo de abstracciones que se elaborarán, principalmente sociológicas, epistemológicas y culturales (entendiendo por cultura la exhibición e interpretación de las convenciones y códigos arraigados), se alimentarán de las reflexiones sobre lo político y las formas de entender lo académico.

De acuerdo con lo anterior, cuando se alude a diversos grados de abstracción se reconoce la heterogeneidad de las posibles formas en que, desde específicos espacios sociohistóricamente constituidos, los diferentes actores despliegan sus acciones a partir de prácticas e interacciones sociales acumuladas a través del tiempo. Algunas de dichas acciones se expresan como motivaciones individuales y otras poseen más una dinámica colectiva. Este último tipo de acciones a su vez condicionan y dan lugar a desenvolvimientos tanto factuales como potenciales de los conocimientos académicos científicos y humanísticos.

Es decir, lo que circula como conocimiento académico internacional interacciona en diversos grados con las acciones de cada institución académica, pues hoy en día, los procesos de la globalización dejan un escaso margen a la sobrevivencia de particularismos, sobre todo institucionales, como los presentes en centros académicos, donde hay un multiculturalismo en el que no tiene mucho sentido enfatizar las originalidades particulares al extremo, sino en lugar de ello resulta más fructífero especificar las mezclas que se dan en forma de sincretismos.

En el caso de los conocimientos científico humanísticos, dichos sincretismos han de especificarse al considerar una variedad de aspectos relacionados con lo que circula de manera más amplia en lo global, incluyendo el grado en que se encuentran heterogéneamente distorsionados o correctamente orientados de acuerdo con la autorregulación sociohistórica, que en el caso de las ciencias se da sobre todo bajo una forma lógico racional y en el caso de las humanidades en un esquema de desarrollo hacia una conciencia reflexiva. Esto es, lo acumulado como pensamiento científico humanístico tiene di-

versas conexiones con las prácticas sociales que se llevan a cabo en el centro objeto de estudio, mismas a las que se dará concreción a través de los análisis que se desarrollan en el presente libro.

En este tenor, la aproximación al objeto de estudio será en la lógica del método abstracto-concreto-abstracto (De la Garza, 1983), facilitado por el establecimiento de un número finito y explicitado de ejes de indagación que orientan las reflexiones, a manera de ir permitiendo el paulatino enriquecimiento de conceptos. Así el lector podrá advertir el frecuente auxilio que se hace de las palabras “formas”, “maneras”, “modos”, “determinados”, “ciertos”, “elementos”, “clasificaciones”, “espacios”, “técnicas”, etcétera. La razón por la que es necesario aludir a términos relativamente vacíos es que ellos, contextualizados al interior de los ejes principales de análisis, ayudan a definir a la vez las principales líneas de indagación teórica y los objetos pertinentes de pesquisa empírica. En este tenor, el modo de exposición es el de puntualizar problemáticas para después profundizarlas en sus implicaciones y contenidos concretos. Este modo de indagación y exposición resulta útil, toda vez que aproxima al lector poco a poco al objeto de estudio, en una lógica que va de lo abstracto relativamente vacío, a lo concreto, para después ir hacia a lo abstracto enriquecido. Así por ejemplo, cuando se dice “formas de utilización de la antología en la práctica docente”, se está haciendo una abstracción vacía, pero lo suficientemente formulada para dirigir las indagaciones hacia reflexiones con cada vez mayor contenido o concreción.

LOS CAMINOS DEL CONOCIMIENTO

La pregunta sobre el grado en que el conocimiento científico humanístico circula en lo colectivo puede comenzar a contestarse a través de la indagación de: *a*) la caracterización epistémica-disciplinar de la formación de cada profesor, *b*) la forma en que se manifiestan los alcances de dicha formación, *c*) cómo en las interacciones cara

a cara llegan a difundirse específicos conocimientos, mismos que poseen un determinado grado de sofisticación o profundidad. En esto último, que es lo que más se acerca a los objetivos que se plantean, cabe destacar una de las variables clave que interesan estudiar; a saber, la intensidad con que los profesores asimilan específicos conocimientos.

Todo conocimiento, incluso el de sentido común, puede ser aprendido a través de su encapsulamiento en claves o fórmulas sintéticas expresadas en breves encuentros, o bien a través de prolongadas y constantes interacciones durante las cuales los saberes, en lugar de resumirse en claves, se despliegan con relativa amplitud a manera de que para su difusión se requiere de constantes y prolongadas interacciones.

Así por ejemplo, un mismo grado de profundidad de conocimiento acerca de la investigación-acción puede requerir en promedio de mayores esfuerzos en el caso de un grupo de docentes que en otro. De la misma manera, a los maestros de un grupo se les facilitará más aprender en clave o de forma resumida dichos conocimientos, mientras que para otro hará falta un largo proceso de varias y prolongadas interacciones.

El grado de integración de los académicos puede representar una ventaja para la asimilación de conocimientos. En este sentido, es pertinente preguntarse ¿qué tipos de conocimientos se consideran dignos de hacerse circular?, ¿cuáles son considerados como más propios de las obligaciones personales? Y de esto último, ¿qué saberes se encuentran monitoreados y sometidos a una vigilancia institucional y cuáles no? Solamente con este tipo de aproximaciones podremos estar en condiciones de saber hasta qué grado los conocimientos científico y humanístico tienen sesgos, así como la profundidad epistémica y disciplinar en que se han asimilado.

Volviendo al tema institucional, en el año 2007 se estableció en la normatividad de la UPN una nueva forma de impulsar el conocimiento científico humanístico a través de las convocatorias para las becas al desempeño académico, en las cuales la actividad de los pro-

fesores se dividen en gestión, investigación, docencia y difusión. En ella se busca la incentivación de la calidad académica, a través de la formación individual de acuerdo al desempeño en cada uno de estos rubros. Este cambio es consecuente con las tendencias actuales de las políticas de educación superior en las demás universidades del país. Sin embargo, en lo que respecta a la instalación de dichas normativas en las unidades de la UPN, Miguel Ángel Izquierdo (2000), al analizar 10 sedes encontró que a pesar del impulso dado a dichas políticas, la práctica docente no experimentó mejora alguna. De la misma forma, cuestionando la validez de los indicadores afirma que los que se elaboraron para dichas becas parten de un cotejo muy simple entre las actividades certificadas y los puntajes asignados a cada una de ellas.

Si bien en la UPN los incentivos se norman y otorgan de manera predominantemente individual sus frutos dependen en un muy importante grado de lo organizativo y social. Lejos de negar que el momento social cruce con el individual, este último se debiera considerar en función del primero. Como todo objeto a estudiar en el que se pretende la más rica concreción posible, el que aquí se propone parte de los tres principales espacios de interacción en los que, después de la formación individual en universidades, se presenta de manera más importante la formación de los profesores en cuanto a la investigación científica: *a)* la práctica de la docencia, *b)* la elaboración de las antologías y *c)* los ocasionales encuentros grupales cotidianos.

A *grosso modo*, y como un primer eje de indagación, se podría resumir la relación de estos tres en el siguiente enunciado: los entramados socioinstitucionales (es decir, las interacciones sociales permeadas de determinadas maneras por las prácticas grupales y acciones institucionales) se encuentran conformados de tal manera que permiten llevar hasta cierto punto la formación de los profesores en metodología, pero al mismo tiempo, dichos entramados cumplen también el papel de inhibidores para que dicha formación se pueda llevar a grados más consolidados.

EL TRABAJO DE LOS PROFESORES

El primer problema que plantea la caracterización de la problemática de los alcances y limitaciones en la formación científica y en metodología de los docentes de la Unidad 098, es el de los parámetros justos (en el sentido de la buena sindéresis) que irán a ser empleados para analizar su conocimiento científico y humanístico acumulado. En tal problema, uno de los aspectos de mayor relevancia de los criterios de la calidad del trabajo de los profesores es si los parámetros explicitados acerca de lo bueno, lo malo y lo peor son establecidos o no a partir de los elementos de excelencia de otras universidades, pues con ello se sabría si el centro de estudio se estaría deslindando o no del compromiso por igualar la calidad a la que se plantean los mejores centros de docencia e investigación nacionales.

Sin duda alguna, para la mayoría de las universidades, sobre todo las de los estados y varias pequeños centros sedes como lo es la Unidad 098 de la UPN en el DF, la brecha a cubrir con las más adelantadas universidades en el país es grande. En este último caso, los docentes portan una formación heredada de la tradición de trabajo del magisterio y no una propiamente científica. No obstante, más allá de intereses políticos y laborales, al pensar en intereses académicos resulta ineludible mencionar los elementos que conforman el criterio de excelencia en las mejores universidades del país. Por tanto, considerando las posibilidades de promover la excelencia en la reflexión científica en las unidades UPN DF, cabe plantear dos tipos de exigencias, una que resulta muy difícil de cubrir y otra que estando al alcance de las posibilidades de la mayoría de los docentes, conlleva sus propias y muy especiales dificultades promover para su gradual avance hacia la excelencia.

Cabe decir que esta problemática de elección de los criterios de calidad no es nueva en la UPN, pues se presentó cuando hace poco más de 15 años se diseñó y aprobó la Licenciatura Plan 94', en cuyo diseño y aplicación existió una ambigüedad en los crite-

rios de exigencia de la calidad académica hacia los docentes: por un lado, al otorgársele oficialmente el nombre licenciatura, se estaba aceptando que el tipo de estudios que la UPN daba a través de las unidades eran universales y aspiraban al mismo tipo de instrucción y educación que cualquier otra universidad en el país. Por otro lado, no existían las condiciones suficientes para que tanto los docentes como los alumnos se pudieran comprometer con una formación de calidad por asesorías.

Cuando en el plano de los objetivos institucionales la figura de “profesor” pretendía ser sustituida por la de “asesor” se perseguía que los docentes cumplieran las funciones de apoyo al proceso de aprendizaje del alumno, en donde se apostó a que éste fuera autónomo y los asesores de las unidades UPN coadyuvarían en su desarrollo. Sin embargo, el objetivo de dotar de una formación universitaria a los alumnos a través de asesorías sólo ha llegado a funcionar de manera parcial en sus mejores momentos, sobre todo a inicios de los ochenta. Pero posteriormente, cuando la crisis económica se fue acentuando, comenzaron a ingresar alumnos con otro perfil socioeconómico; en particular, estudiantes con más problemas de dinero y cuyo aprendizaje autónomo no se iba dando sencillamente porque en sus vidas, por encima de lo académico, apremiaban las necesidades laborales y de salario.

Pero de tanto o mayor calado fue el hecho de que las dificultades para brindar asesorías de calidad universitaria, con la crisis, en lugar de dar lugar a un espíritu crítico pro reformista, comenzaron a instalarse prácticas de simulación, en donde la acción sobre la materia de trabajo devino en un cuerpo congelado de conocimientos y habilidades, o sea, una lógica de trabajo de mera ejecución de actividades prefijadas dominaron una postura profesionalizante. Esta situación empeora, cuando al “endurecimiento” o rutinización de las actividades, se le agregan los discursos o visiones técnicas de la pedagogía, ya que con ello, se tiende a favorecer una concepción de la actualización como el simple aprendizaje de procedimientos, cuando la lógica de la profesionalización es muy diferente; a saber;

el de una habilidad para la superación dialéctica de sistemas de conocimiento en relativo equilibrio y desde una autonomía relativa.

UN ESTILO MUY MEXICANO

Vistos desde otro ángulo, los vicios mencionados líneas arriba son inherentes a un peculiar modo mexicano de concebir la vida laboral como un espacio en el que la frontera entre las supuestas “conquistas” por el derecho al descanso y los hostigamientos por dar una mayor productividad o bien disciplinarse a las normas, después de los logros salariales, constituye la más importante divisoria cuyo espíritu permea todas las interpretaciones sobre la intensidad, calidad y precariedad del trabajo. En este tenor, saber jugar o manejar las ambigüedades interpretativas que pueden nacer de las formas en que se intersectan las normas y las situaciones representa uno de los principales saberes hacer que socialmente tienden a prestigiar o no a los maestros entre sí según su habilidad para manejar tales ambigüedades a su favor y así obtener conquistas o mayor poder.

En general, la meliocracia en abstracto en sí no es criticable, el problema deviene cuando en los criterios socialmente construidos para calificar a un profesor de hábil o tonto reside en su capacidad de obtener ventajas en forma de dinero o poder, y no tanto en términos de conocimientos académicos. Y cuando esto último llega a suceder, los llamados patrimonios epistemológicos fungen más bien el papel de cortinas de humo más que de núcleos de saber institucional y socialmente ligados con lo que circula de manera más amplia en la academia. Lo anterior explica también porqué en la docencia, tanto como en la investigación, la gestión y la difusión, las ambigüedades son utilizadas para ejercer la simulación (aprender procedimientos “didácticos” o “pedagógicos” que son fáciles de ejecutar para, al exhibirlos, poder encubrir un estancamiento de la profesionalización, interpretar a las asesorías como

acciones de consultoría despreocupadas por el aprendizaje autónomo o reiteradamente formar comisiones en las reuniones generales para crear el sentimiento y la imagen de que “ahora si se va a trabajar”).

La simulación principal consiste en que se finge una academia de calidad, a través de la hábil proyección cotidiana de una imagen apuntalada sobre la base de promesas de tareas que si bien son viables la vaguedad en que son planteadas anula toda la posibilidad de establecer monitoreo en torno a las mismas como indicadores claros acerca de su desenvolvimiento. Así, durante tres años, en la Unidad 098 de la Universidad Pedagógica las actividades de trabajo, el contenido y resultados de éstas no fueron visibles ni se pudieron juzgar, pues lo único que quedaba a la vista eran las apariencias de trabajar (permanecer sentado leyendo, tomar apuntes, conversar con los alumnos, llegar temprano, etcétera), brillando por su ausencia los documentos de rendición de cuentas relacionados con las actividades manifiestas en acciones visibles.

El verdadero problema reside en entender la dinámica socio-institucional en que se inserta la unidad y saber combatir sus vicios desde una posición ética y pública. Desde esta perspectiva, una teoría inspirada por el movimiento y la direccionalidad de las acciones sociales es de gran utilidad, y uno de los comienzos para desarrollarla es partir de la información disponible sobre las maneras y los contenidos de las acciones de los diferentes actores, lo cual requiere de una constante evaluación de la calidad de los indicadores de dichas acciones. En este sentido, resulta indispensable la formación de una sensibilidad etnográfica capaz de detectar cada detalle empírico en toda su riqueza y complejidad, con miras a reconstruir el fenómeno por medio de los ejes teóricos previamente establecidos.

En este contexto, identificar las principales acciones típicas de simulación/autenticidad ligadas a la calidad académica en docencia e investigación posibilita distribuir las diferentes acciones a lo largo de un *continuum* de baja y alta calidad. En cuanto a los crite-

rios de calidad en la docencia, se puede afirmar que en la Unidad 098 de la Universidad Pedagógica éstos son establecidos principalmente a partir del requisito normativo de acceso a los incentivos de desempeño,¹ pues los establecidos socialmente en el lugar de trabajo suelen ser de carácter general y disciplinario en una lógica de clientelismos, es decir, ponen el énfasis en la disciplina de los horarios presenciales, misma que se aplica desigualmente según el arreglo de favores personales y el estado de los entramados de las relaciones entre las diferentes camarillas en la unidad, lo cual sin duda alguna también sucede en las demás unidades.

Tales criterios pueden variar y poseer matices según otros factores, como las vocaciones individuales de los profesores y la naturaleza y lineamientos que se derivan de las reuniones generales. Sin embargo, tales factores no alcanzan a neutralizar el hecho de que la disciplina presencial es el máximo criterio de la calidad docente, aunque no existan controles transparentes.

Toda esta situación, en que el criterio para juzgar la calidad del trabajo de docencia es sesgada hacia una combinación de clientelismo, poder de presión de las camarillas, la incentivación a través de premios, la vocación individual de cada profesor, los grupos de amistad forjados al calor de la interacción frecuente propiciada por el pequeño espacio físico en que trabajan, así como las coincidencias entre algunos de dichos profesores en cuanto a preferencias de estilos de docencia propicia que dichos criterios de calidad se distancien de los establecidos en el ámbito internacional desde las disciplinas científicas y humanísticas.

Si a ello aunamos que los nuevos profesores que ingresan a la UPN poseen una formación de posgrado, es fácil advertir las tajantes divergencias de visión de lo que es y debe ser la academia, pero sobre todo, de diferencias que apuestan a lo que será en el futuro.

¹ Uno de ellos premia la docencia de manera limitada, mientras el otro premia tanto a la docencia como a la investigación. Aunque dentro de este último, se retribuye mucho más a la docencia bajo la ley del mínimo esfuerzo.

LOS “NUEVOS”

Los profesores con posgrado vienen a imponer no sólo un simple matiz, sino un salto cualitativo en lo que las unidades de la UPN se están transformando, sobre todo si se considera que las principales presiones por el cambio provienen todas de la mayor necesidad de imprimirle autenticidad y contenido a las discusiones y esfuerzos por elevar la calidad académica en sus diversos aspectos. Como se verá más adelante, tal tipo de situación se dio en la Unidad 098 en los últimos tres años, durante los cuales lo novedoso de las interacciones sociales ha sido que los criterios de calidad múltiples y confusos son cuestionados desde su raíz, en primer lugar con las complicidades históricas que tienden a defender a ultranza los malentendidos derechos y conquistas laborales a partir de la construcción social del ocio (tiempo fuera de la unidad) y el trabajo (tiempo dentro de la unidad).

Los nuevos miembros con posgrado que ingresan, teniendo una mayor flexibilidad en la organización de sus actividades, tienden a oponerse al *surveillance* de tipo panóptico o de corte ford-taylorista, y conocen sus debilidades. Sobre todo, las evidenciadas en la gran rebelión contra los autoritarismos durante el siglo pasado (Holmes, 2004). Para los profesores con perfil de posgrado formados en la tradición de trabajo flexible y de cultura antiautoritaria, el *continuum* de calidad de la docencia y la investigación se divide en los siguientes cuatro segmentos clasificatorios según el grado de calidad de la acción identificada:

1. Alta. Criterios del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt): libros y artículos publicados, congresos, pertenencia a cuerpos académicos, etcétera, los cuales brindan conocimientos que se difunden e intercambian con los alumnos y la comunidad académica.
2. Media alta. Criterios de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (preparación de antologías, artículos en revistas locales, congresos, docencia frente a grupo, reuniones con colegas, etcétera).

3. Baja. Criterios de estancamiento en la misma situación de no investigación por años y de enseñanza básicamente de la misma docencia sobre investigación por varios años.
4. Retroceso. Criterio de participación activa en bloqueo a la investigación (lucha explícita o encubierta en contra de la publicación de libros y revistas, así como contra la asistencia a congresos, etcétera).

En apoyo a la fundamentación de dichos criterios, cabe aclarar que el tope máximo de calidad académica no la establece el Conacyt, sino el Social Citation Index, que es el libro de citas internacionales de autores en las más prestigiadas revistas internacionales. A partir de este criterio, existen muchos más de diferentes asociaciones que no viene al caso mencionar pues basta con la observación del Conacyt, que es la máxima instancia científica pública gubernamental en la materia, la cual en el marco del Sistema Nacional de Investigadores (SIN) establece como tope máximo de calidad académica de evaluación de las personas la categoría de profesor emérito. Después de este tope se siguen hacia abajo las categorías de Investigador de nivel III, II y I, así como candidatos a investigadores nacionales. Los profesores que logran obtener la distinción de tales nombramientos tienen derecho a un pago de hasta 14 salarios mínimos, según el grado obtenido.

Al aludir a dichos parámetros resulta inevitable comparar la distancia que la mayoría de los docentes de las universidades del país guardan con dichos criterios. En este asunto resulta necesario reconocer que no hay proporciones, pues la investigación es un mundo de vida bastante diferente al que los profesores por tradición están acostumbrados. Tal vez no exista una prueba más fehaciente de ello que la habilidad de escribir productos intelectuales publicables, lo cual se relaciona directamente con dos capacidades elementales en toda actividad científica: la de desarrollo de la conciencia discursiva y la de manejo de las herramientas de la ciencia; si no existe un cultivo y sistemático deliberado de ambas,

simplemente no hay ciencia. Ante ello, hay quienes defenderían la idea de que en ciencia no existen comienzos absolutos. Sin embargo, los absolutos no son temas que corresponden a la ciencia, lo que sí hay son principios y reglas de oro; en el aprendizaje de éstos pueden establecerse con toda claridad comienzos; uno muy sencillo es concebir la ciencia como metáfora de un juego en un campo. Estas reflexiones vienen muy a colación dada la significativa distancia que separa a los profesores de las unidades UPN de las reglas y las prácticas de la ciencia. Es decir, en los cuatro criterios de calidad antes enlistados, la brecha que separa el uno y el dos es el más interesante de analizar. La razón de ello no es tanto porque nos propongamos desarrollar aquí una simple crítica *in extenso* de las tendencias superadas, sino porque al mismo tiempo se considerará que lo retrógrado y las posibilidades de avance hacia la calidad existen siempre en diferentes grados de la realidad; en una palabra, una teoría sobre la ontología de potenciales siempre debe estar complementada por una teoría de las limitaciones, ya sea que estas últimas se deban a factores de poder o a una subjetividad incapaz.

El estudio de las situaciones y acciones que se desarrollan en las unidades UPN con relación a la ciencia, se puede enmarcar entre lo que es posible y lo que es muy difícil. Esto significa que una teoría basada en una ontología de potenciales, combinada con otra de limitaciones estructurales es una teoría del desarrollo humano a la que se le puede dar concreción a través del análisis de casos concretos. Que los sociólogos nunca lo hayan considerado así no significa que antes no existieran autores capaces de ver que los potenciales y las limitaciones pueden analizarse sobre todo en la forma en que se dan las interacciones sociales, ya que éstas definen en una importante medida tanto la naturaleza de los grupos como el perfil formativo, las disposiciones y las preferencias de los individuos. En este tenor, la teoría de la ZDP de Vigotsky puede aplicarse al caso que nos ocupa para observarse tanto en individuos como en grupos, pero siempre y cuando se tenga claro que en ninguno de los

dos casos es posible prescindir de una teoría de la interacción entre seres humanos.

Ahora bien, el análisis de la ZDP que mayor interés tiene en el presente trabajo es el que se concentra en las acciones y significados que se despliegan entre los puntos 1 y 2 de la lista; o sea entre lo que en la Unidad 098 puede hacerse y no de manera mínimamente viable para aspirar a una academia de calidad. A lo anterior, podrían anteponerse varios argumentos, pero destacan en especial dos, mismos que en reiteradas ocasiones se han externado de manera pública en la comunidad profesoral de la Unidad 098 de la Pedagógica, y que también se infieren fácilmente de las vivencias experimentadas en el trabajo de campo de observación participante: que los criterios externos e impuestos no sirven ni tienen utilidad alguna para la unidad, y que el criterio interno de la experiencia es valioso y es el único que se debe de emplear.

En tales argumentos se puede advertir el carácter fuertemente endógeno de las relaciones sociales en la unidad; las acciones y los discursos, al centrarse en fines particularistas, resultan cortos, artificiales, pues de antemano desdeñan la posibilidad de imprimir un mayor contenido institucional y colectivo a los esfuerzos de la mejora académica.

Estudiar los aspectos políticos de la academia exige un ángulo de lectura de los entramados institucionales, con base en el cual se pueda identificar las diferentes nociones de liminalidad, tanto las prohibidas, como las toleradas y las aceptadas en su totalidad, ya que al coexistir diferentes mundos de vida y, por lo tanto, diversas nociones acerca de lo que es legítimo y lo que no lo es, tiene importancia no sólo en cuanto a los diferentes tipos de socialización y conformación de grupos al interior de la unidad, sino además, su relevancia deriva de que ello permite identificar a su vez las inclinaciones y las capacidades de identificación con otros grupos externos al lugar de trabajo.

En el caso de las unidades de la UPN, la forma en que históricamente se han ido constituyendo las prácticas y concepciones en

torno a las clases, el uso de las antologías y en general los modos de organizar los currícula, se irán analizando en el presente estudio desde cinco principales ángulos de lectura:

1. Del contexto de crisis de la institución escolar en la sociedad de consumo.
2. Del concepto de unidad de experiencia de aprendizaje, de John Dewey.
3. Desde el análisis concreto de la relación entre la política y la academia.
4. Desde las perspectivas de la investigación científica *versus* la investigación-acción.
5. Desde las perspectivas de las ciencias y las humanidades.

En consecuencia las antologías, los estilos y estrategias docentes, los programas y las clases de aula tienden a alejarse o aproximarse, según sea el caso, a tales realidades, mismas que marcan la pauta de lo que sería un camino a la excelencia, que si bien no es el único posible, sí es el más legitimado en la actualidad en todo el mundo.

Como podrá ya haberse advertido, los criterios de calidad a que se recurre en la presente investigación para analizar la situación de los conocimientos científicos humanísticos y de metodología (es decir, el criterio de sistematicidad y el del estado de la cuestión de cada tema específico en la comunidad académica legitimada), son a primera vista externos, pero una mirada más detenida podrá advertirnos de que ello no es así, pues al considerar que en la praxis de los profesores de la unidad existen tanto limitaciones como potencialidades, se requieren valores mínimos y valores máximos (visiones pesimistas *versus* optimistas) hacia los cuales dicha praxis profesoral puede tender, es decir, ya sea hacia el deterioro o ya sea hacia la mejora. Cada uno de tales valores extremos tiene sus propias distancias con respecto al promedio que en concreto se da cotidianamente.

Para aclarar más lo anterior, hagamos un primer ejercicio recuperando como referencia promedio en el terreno formativo en metodología de los profesores. En un documento de circulación

interna que pretende servir de instructivo sobre metodología a los alumnos, se establecen dos definiciones correspondientes a supuestamente dos diferentes opciones de titulación. En ambos se pueden advertir grandes confusiones en torno a las teorías de la acción, y en específico, de la acción docente o pedagógica y su relación con las dimensiones teórico metodológicas de la ciencia. En la definición de la primera opción de titulación, los requerimientos a los alumnos se plasman de la siguiente manera:

2.1.1. Proyecto de intervención pedagógica. A partir del reconocimiento de algún problema relacionado con la práctica docente, el proyecto de intervención pedagógica propone una estrategia de trabajo en la que se resaltan los aspectos teóricos, metodológicos e instrumentales a partir de lo que se da explicación al problema didáctico y se fundamenta la intervención pedagógica; se recupera la valoración de los resultados de la aplicación; y se explicitan las intervenciones del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje (*Instructivo de titulación para la Licenciatura en Educación Plan '94*, Unidad 098, UPN, p. 6).

Mientras que en la definición de la segunda opción, los requerimientos aparecen así:

2.1.2. Proyecto pedagógico de acción docente. Es un documento que expone el conjunto de líneas de acción desarrolladas por el egresado para establecer una explicación sobre el vínculo de la relación pedagógica existente entre los elementos involucrados (perspectivas, dimensiones, sujetos, contexto histórico-social) en un problema significativo de su práctica docente en el aula o en la escuela, así como en el reconocimiento de las limitaciones existentes (*Instructivo de titulación para la Licenciatura en Educación Plan '94*, Unidad 098, UPN, p. 6).

El atrevimiento a fijar de este modo instrucciones para la titulación es un claro indicador de la renuencia a admitir la necesidad de poseer una formación básica en metodología en una institución de educa-

ción superior. Poner orden y claridad a párrafos como los citados con anterioridad es de la más elemental probidad, no sólo al interior de la academia, sino en toda postura sensata. Con mucho mayor razón cuando se trata de un documento pretendidamente oficial que circula entre los profesores y los alumnos.

En las definiciones anteriores, la primera exigencia que se impone es la de claridad, en tanto se sepa construir una premisa básica ligada a otras secundarias cuyo número puede oscilar entre dos y seis, pues incrementarlo conlleva el riesgo de aumentar la complejidad de las proposiciones a manera de conducir a quienes las leen hacia una menor manejabilidad y mayor confusión. Tales errores, más que incumplir con la regla de oro de la ciencia consistente en la máxima inteligibilidad, muestra la distancia que es necesario recorrer para lograr una formación capaz de competir con las mejores universidades del país. Éstas y otras deficiencias que en su oportunidad se irán señalando servirán para identificar los parámetros e ir construyendo los aspectos de discurso que son necesarios analizar con calma.

A todas luces, el cumplimiento de esta tarea va mucho más allá de una simple adquisición de información: consiste en una formación dirigida hacia la habilidad para jugar con los contenidos que la mencionada jerarquía permitiría, con el fin de abrir a los alumnos y a los mismos profesores en formación, la posibilidad de precisar por ellos mismos las relaciones pertinentes entre los diferentes elementos que sin alterar la pirámide. Esta habilidad de jugar con los contenidos respetando los lineamientos formales básicos que eventualmente se recuperen (la forma básica de la pirámide), sirve como una valiosa herramienta a los profesores tanto para poder ofrecer una orientación mínima mucho más sensata a los alumnos, como para salvar las distancias con el razonamiento teórico, ya sea que el objetivo principal de este último sea asesorar a los alumnos en sus trabajos de tesis recepcionales, o ya sea para aproximar en mayor medida a los profesores hacia una academia más científica con sus propios ámbitos y reglas de socialización.

La brecha que distancia a los profesores autores de dichos párrafos y la academia científica, no obstante ser un ejemplo muy ilustrativo de lo que es necesario trabajar en pro del impulso a una profesionalidad más consolidada, no basta para ofrecer una panorámica más o menos amplia de los tipos de prácticas que es menester promover. En este tenor, se podría suponer que una adecuada relación de la forma como se han dado las dificultades y logros en diferentes momentos en la historia de la unidad contribuiría a movilizar positivamente la formación en el sentido que aquí nos ocupa. Pero el recuento de las experiencias de intentos colectivos docentes de mejorar la metodología no arroja lecciones tan significativas de las cuales se pueda elaborar mucho, toda vez que los avances al respecto son muy escasos, pues al valorar las posibilidades de ampliarlos, los datos obtenidos en campo conducen a la percepción de que existe una ruptura de la comunicación con respecto a los conocimientos que en todo caso posibilitarían dichos avances. Es decir, que una de las más graves repercusiones negativas del endogenismo o aislamiento con respecto a los conocimientos que posibilitarían los avances académico científicos y en metodología se manifiesta en forma de una gran ausencia de puentes de comunicación con las instancias que podrían alimentar y enriquecer en este sentido a los profesores de la unidad.

Podrían decirse muchas cosas acerca de las representaciones o imaginarios de los profesores en torno a las posibles maneras en que se podrían mejorar este tipo de conocimientos, pero hay pocas dudas de que casi todas ellas, si es que llegan a ser desarrolladas, lo hacen en lo individual y de las ocasiones en que los profesores de forma personal deciden tomar en sus propias manos las riendas de su formación en ciencia y metodología, las de mayores alcances (y al mismo tiempo las de mayores impactos a largo plazo en la unidad) se dan sin lugar a dudas cuando un profesor cursa alguna maestría o doctorado.

Como se irá constatando, la principal vía por la que los profesores de la 098 profundizan sus conocimientos de metodología de la

ciencia y la reflexión humanística es a través de la interacción con los profesores que cuentan con un título de maestría y doctorado. Cabe señalar que dicho camino, si bien es el principal en el lugar de referencia, no es el único, pues existen, por ejemplo, los eventuales (escasos) contactos de los profesores con los nuevos libros que arriban a la biblioteca,² con los programas de televisión en sus casas, con internet, con otros colegas en otras universidades en las que también trabajan, principalmente. De aquí se desprende que el conocimiento que se posee se ubique sobre todo en el terreno de la conciencia práctica, y de dicho conocimiento, la más importante dosis se identifica con lo político más que con lo académico; es decir, importa más quién juzga a quién, o quién controla a quién, que la propia autorregulación que se pueda lograr con base en los conocimientos académicos.

Esto no debería de extrañar considerando que la autonomía en los diferentes docentes tiende a concebirse más en términos del poder, el dinero y el ocio del que se es capaz de obtener, que de los conocimientos que se publican o imparten a los alumnos. Por ejemplo, en el uso de las antologías, importa más la imagen frente a los alumnos y los demás colegas, que el contenido de lo que verdaderamente se desea aprender y transmitir a los alumnos. Este último problema se deriva más que nada del gran énfasis que se pone sobre las formas o procedimientos, fenómeno cuyo estudio se abordará más adelante y sobre el cual, mientras tanto, cabe decir que tiende a colonizar las prácticas de los docentes, o peor aún, a converger con otros vicios, como la concepción de la docencia como una práctica disciplinaria en lugar de liberadora o educadora en el sentido moderno del término.

Lo anterior también se podría relacionar con lo que sucede en torno al eje metodológico de la Licenciatura Plan 94 en la Unidad 098 de la UPN, donde antes de cerrar las inscripciones de este pro-

² Los profesores de la unidad suelen pedir en promedio unos tres libros al año, y sólo para hacer consultas y no lecturas extensas. Dicho índice es menor a lo que suelen leer las clases medias en el Distrito Federal.

grama en el año 2009, estudiaban en un año lectivo normal alrededor de 600 alumnos. Cabe aludir al predominio de las concepciones estrechas sobre los funcionamientos de los grupos pequeños, así como al uso maniqueo, ambiguo y cambiante de lo que se entiende por innovación.

AMARGAS EXPERIENCIAS

En entrevistas de grupos focales realizadas a cinco alumnas salió a la luz la amarga experiencia vivida por varias de ellas durante una sesión de clase en el año de 2007, en la cual se practicaban dinámicas de grupo en la materia “El juego”; en aquella ocasión una de las alumnas entrevistadas criticó determinados aspectos del trabajo de algunas de sus compañeras de su propio equipo; ante lo cual la profesora, en lugar de mediar con las diferentes dosis de razón que en todo caso tuvieran las alumnas, optó por la vía fácil de enojarse por el enfrentamiento, asignando de manera verbal una baja calificación en ese mismo momento a la alumna que expresó las críticas. Ésta, indignada, exigió a la maestra, frente al grupo, su derecho a una explicación, obtuvo como respuesta la acusación de que ella no tenía espíritu colaborativo, pues en su visión, la solidaridad debe de estar siempre por encima de todo.

Este suceso, que tiende a expresar no tanto la solidaridad como las actitudes autoritarias que campean en la referida unidad, tanto en relación con los alumnos como entre los directivos y los docentes, se constata con otra experiencia de clase cuando un grupo de cinco alumnas expuso un tema frente a sus compañeras que supuestamente complementaría los argumentos del grupo expositor. El modo cerrado en que las estudiantes representaban su tema al contestarse ellas mismas las preguntas que planteaban no daba espacio a que el grupo hablara, cosa que provocó la irritación de la profesora, quien pasó rápidamente a suponer que el grupo no había leído los textos encomendados, en lugar de darse cuenta de que habían

rivalidades personales entre las alumnas y mediar la situación aludiendo a las dosis de razón que tuvieran las diferentes posiciones más allá de las mencionadas pugnas.

Sucesos como los anteriores agravan la formación de los alumnos desde el momento en que los profesores ignoran las interacciones y situaciones de sus grupos, a manera de imponer sobre los mismos directrices artificiales que desacreditan a la universidad como una institución de aprendizaje mediante la conciliación dialógica de las diferencias. Peor aún, las diversas visiones, así como las críticas que pudieran resultar en todo caso pertinentes tienden a ser vistas como intolerables y no como recursos para la mediación de la enseñanza-aprendizaje. Sin duda alguna, las maneras específicas en que las tramas socioinstitucionales han abierto espacios para la generación y consolidación de diferentes vicios que tienden a colonizar las prácticas de docencia forman parte del modo en que se desarrollan las complicidades, mismas que a la larga, por volverse parte de las actividades cotidianas, ya no son vistas como complicidades y se les tienden a encubrir con diversas justificaciones.

Al considerar las dos experiencias antes mencionadas se pretexto: que el docente no le debe dar nunca el gusto a los alumnos, ni tampoco debe adaptarse a la situación de cada grupo, sino exigir que el grupo se adapte a él; asimismo, la mayoría de los maestros justifican sus actitudes autoritarias auto asignándose un papel de transmisores y nunca de facilitadores, mediadores o dialoguistas, lo cual propicia la creación en el aula de ambientes hostiles que muchas veces deviene en un maltrato abierto a los alumnos. Con este tipo de interacciones se ignoran los problemas de los alumnos y se tiende a incrementarlos en el terreno cognitivo, emocional y formativo profesional.

A este respecto, puede recurrirse al concepto de parábola de Blumer (2003a)³ para aludir a la ocasión en que un docente le exigió a un

³ La parábola va más allá de la simple ilustración o mero ejemplo para trascender hacia la totalidad del fenómeno que se expone, a manera de permearlo en sus diferentes aspectos con determinado sentido significativo.

grupo dinero para la realización de excursiones, a lo cual la mayoría de los alumnos con toda razón se opuso y el conflicto desencadenó que no entraran a la clase del mencionado profesor, cuatro clases seguidas, los directivos simplemente se hicieron de la vista gorda y cambiaron de grupo al mencionado docente, con lo cual se cerró un triste. En gran parte, en la unidad de referencia los obstáculos para el desarrollo de los conocimientos de academia se deben a la presencia de una endogamia de los profesores en el sentido de limitar las relaciones sociales que podrían alimentar sus conocimientos, a ellos mismos. O sea, las estructuras que se han formado en torno a las prácticas docentes, la investigación y la difusión tienen como principal eje las formas en que durante varios años las actividades laborales se han entendido como correctas tanto en lo institucional, como en lo social.

En efecto durante más de 30 años los principales conocimientos que circulan en la referida unidad de la UPN operan a partir de la conciencia práctica (Pozo, 2001), lo que significa que existe muy poco o nulo esfuerzo por promover de manera deliberada y explícita la formación de una conciencia discursiva a partir de la conciencia práctica. Posturas posmodernas se preguntarían si existe acaso obligación para ello; en cambio, desde los planteamientos de la modernidad se sostendría que la suplantación de la metafísica, los mitos, la religión, etcétera, constituyen operaciones necesarias para la reconquista del mundo desde que Dios abandonó al hombre al abrazar éste a las ciencias.

En la actualidad, en que las humanidades se encuentran en un proceso de reencantamiento del pensamiento, los puentes de éstas con la ciencia resultan más fáciles de establecer, y con mucho mayor razón cuando en especial en México el pensamiento no se ha desencantado del todo de la racionalidad estrecha que dominó, durante el siglo XIX, en los países del occidente desarrollado. Esto tiene que ver con el hecho de que en los mexicanos, la conciencia reflexiva se encuentra un poco desconectada de la discursiva (Basave, 2010), lo cual puede ser visto como una ventaja y no como una desventaja.

Dicho fenómeno se encuentra más claramente plasmado en la caracterización de lo mexicano como un realismo mágico con sus propias potencialidades y desgracias. Por otro lado, traer a colación y discutir estas cuestiones de sociología del conocimiento y epistemología no es un asunto menor o que nada tenga que ver con la calidad del pensamiento académico o las cosas más concretas que le caracterizan (como por ejemplo, los planes y programas de estudio, la docencia de aula, las evaluaciones escolares, la gestión académica, etcétera); lejos de ello, apunta a la necesidad de pensar el sentido común imperante en los conocimientos prácticos de las universidades mexicanas, como un punto de partida para identificar rezagos o equívocos al mismo tiempo que potencias.

De cualquier modo es pertinente suponer que en las universidades mexicanas los explícitos esfuerzos colectivos por mejorar los conocimientos científicos, humanísticos y de metodología resultan ser espacios pequeños e insignificantes frente a los que se producen de forma aleatoria en encuentros de la vida cotidiana. Este planteamiento tiene amplias repercusiones para lo que se quiere estudiar en este libro, pues delimita de manera significativa el papel que cumplen las ciencias y las humanidades en las diferentes universidades en general, y en cada una en particular. En otras palabras, el pensamiento se encuentra sujeto a peculiares desarrollos en los que la conexión entre la conciencia práctica y la conciencia discursiva se encuentra no totalmente imposibilitada, sino relativamente abierta a realizarse en específicas conexiones. De aquí la importancia de estudiar según cada situación el fenómeno de la circulación, asimilación y difusión de los aprendizajes científico humanísticos, a partir de la consideración de los múltiples factores culturales, sociales, económicos y políticos que intervienen en dichos procesos.

En la unidad objeto de estudio las interacciones sociales se caracterizan por estar permeadas de diferentes grados y tipos de solidaridad, pero es factible establecer algunos principales criterios a partir de los cuales se pueden delimitar los diferentes grupos y la forma en que se frenan o promueven los conocimientos científicos humanís-

ticos. En este tenor, se puede adelantar como primer eje de análisis, que la aleatoriedad de las conversaciones académicas sobre ciencia o humanidades en el medio social de la unidad es lo que marca los avances que se llegan a dar, pues los grupos de amistad e interés se constituyen y centran mucho más considerablemente en torno a lo laboral interpretado como un campo donde la división entre el ocio y el trabajo predomina en toda disposición a negociar o aceptar el ejercicio del pensamiento en vías a una excelencia.

La mayoría de los profesores esperan o exigen un incentivo económico o político a cambio de aplicarse a desarrollar su pensamiento científico o humanístico. Esto significa que fuera del plano normativo, los esfuerzos cotidianos institucionales, sistemáticos y colectivos encaminados a la excelencia en investigación brillan por su ausencia. Sin embargo, en mucho salva a esta situación la existencia de programas de posgrado de excelencia en unas pocas universidades del país, pues su papel de liderazgo tiene un efecto multiplicador en el resto de las instituciones.

LA METAMORFOSIS

En los últimos años en que el Conacyt ha consolidado de manera consistente sus funciones y el subsidio a la investigación, la autoridad académica ha tendido cada vez más a buscar los estándares de competencia internacional. Esta realidad, que año con año se ha abierto paso de manera cada vez más fuerte, está transformando a las universidades desde su misma raíz: la cultura universitaria. Desentrañar cómo ha sido este fenómeno, qué existe de rezago y cómo visualizar los nuevos problemas son cosas que el presente estudio aborda a partir del análisis conjunto de la cultura de la investigación en general y sus expresiones locales.

En cuanto a las formas en que se entiende la investigación, una versión de lo nuevo que nace y lo viejo que no acaba de morir se puede identificar en lo sucedido en la Unidad 098 respecto a la cul-

tura de la investigación, donde con gran frecuencia ésta es ignorada y cuando es menester rendir cuentas es inventada o simulada. Durante el tiempo en que estuve como observador participante en dicho centro de trabajo, las reuniones colectivas se utilizaron más como ocasiones para las catarsis que como verdaderas herramientas al servicio de los proyectos. Peor aún, dichas catarsis se convertían con facilidad en fanatismos autoritarios o viceversa, esto indica una situación de descomposición, en donde la carencia de sentido de hacia dónde se dirige la institución, o sea, la falta de orientación, “se compensa en lo inconsciente mediante arquetipos del orden” (Jung, 2001, p. 212). Como afirmaba alguna vez el psicólogo suizo Carl Jung, cuando hacia mediados del siglo pasado con tristeza recordaba el advenimiento de la Alemania nazi: “Pude observar cómo esas fuerzas quebraban la moral y el control intelectual de los individuos e inundaban su mundo consciente” (2001, p. 211).

Estas aseveraciones tienen una gran densidad en cuanto a la caracterización de la cultura de la academia que existe en la referida unidad; en particular, los fanatismos pueden entenderse en su sentido más básico como prácticas colectivas de adoración, mismas que en la UPN se incentivan a través de actos de purificación y lucha contra la contaminación (Leach, 1979), pero que no necesariamente tienen que pasar por rituales colectivos organizados como las asambleas o reuniones “formalizadas” entre dos o más personas, sino que también pueden tomar la forma del rumor o el chisme cotidianos (Collins, 2009, p. 60). Tales prácticas tienden a reforzarse de manera que el mundo se divide entre buenos y malos. Advértase la fuerte semejanza de este fenómeno con los procesos psicológicos que estudia Jung en su análisis del nazismo (Jung, 2001, p. 209).

La indisposición a trabajar con buena voluntad para la construcción de proyectos caracterizaba con frecuencia la actitud de la mayor parte de los profesores cuando tal necesidad llegaba a salir a la luz en conversaciones colectivizadas o en las mismas reuniones de asambleas. Si a ello agregamos el largo historial de hostilidad hacia los expertos preparados en diferentes temáticas científicas o

humanísticas, entonces podrá apenas comenzar a advertirse la gran tarea que todavía queda por hacer no sólo en esta universidad, sino en muchas otras en el país donde la cultura de la investigación (que implica promover formaciones a largo plazo), aún no arraiga. Dadas situaciones como las mencionadas, no es gratuito que la simulación se instale como una de las principales formas de compensar la conciencia mutilada derivada del ahorro de esfuerzos por consolidar la sistematicidad en los conocimientos científicos y humanísticos. Desde este punto de vista, callar ante tales fenómenos convierte en cómplices a quienes según su propio criterio tienen “mejores” cosas que defender que el pensamiento y el diálogo civilizados.

Sin duda alguna, en cualquier academia la base de toda excelencia es el grado en que se recupera y renueva el conocimiento científico y humanístico acumulado. A primera vista, esto pudiera parecer evidente por sí mismo, no obstante, en ambientes sobrepolitizados como el de la Unidad 098 de la Universidad Pedagógica Nacional se da por obvio que las jerarquías se encuentran por encima de las verdades. Tales voluntarismos, incluyendo las ficciones que se construyen (basarse en las antologías al cien por ciento), se invalidan a sí mismos desde el momento en que, a partir de una endogamia absurda, no se reconocen las tendencias más generales de la sociedad.

La investigación teórica, que se entiende de manera viciada y simplona como generadora de lineamientos de receta para las acciones docentes, está muy lejos de reconvertirse en prácticas entrenadas en el manejo generador de conceptos rectores para la interpretación de eventuales objetos de estudio. Esta última actividad, reconocida y legítima en la ciencia, resulta incomprensible y descartada en sus potencialidades de conocimiento “puro” construido, así como en el humanismo contenido en lo que de incondicional tiene el contestar preguntas nacidas de una “sed” de saber. Inclusive, esto último es visto como una tarea absurda o de locos que debe ser eliminada porque no juega con los estándares simbólicos construidos al interior de la institución.

No resulta extraño que en la Unidad 098 las actividades relacionadas con la investigación no sólo se desconozcan, sino que tienden a ser combatidas con denuedo. Sin duda, uno de los mejores apoyos empíricos a este aserto se manifiesta en el afán que tienen aquellos docentes que son resistentes a reconocer la experticia científica, a buscar formas de ahorrarse los esfuerzos de esta formación al procurar encontrar las supuestas categorías, claves o habilidades centrales que en todo caso permitirían ser competente en el terreno del saber para analizar algún objeto de estudio: en otras palabras, se supone que existen conocimientos centrales que conducen de manera regia y sencilla a la especialización. Por supuesto, nada más lejano al sinuoso camino que sigue la ciencia, como hace más de dos décadas lo demostró Gaston Bachelard (1988).

Hacia mediados del 2008, la gran mayoría de los docentes de la 098, dada su fuerte resistencia y negación de la posibilidad de seguir una academia de excelencia al prestar la debida atención a la investigación, encabezados por el director se vieron de pronto ante la necesidad de manifestar a las autoridades que ellos ni nadie nunca se han opuesto a la investigación. De esta manera, en un franco giro de oportunismo político o bandazo de ocasión, dichos docentes, con el auxilio de la complicidad política a su favor, han retrasado por todos los medios posibles cualquier acción encaminada ya no tanto a actualizarse, sino a reestructurar su formación con miras a, en el largo plazo, manejar con destreza objetos de estudios en la lógica de la investigación científica o humanística; de los 34 profesores que laboran en dicho lugar, a lo mucho sólo unos tres o cuatro mostraron un manifiesto deseo de formarse en tal sentido.

PERFIL DE LOS DOCENTES

En la Unidad 098, por tradición han sido los grupos laboralmente consolidados en plazas-base los que han marcado la pauta en las principales prácticas de la institución. En su inicio, quienes enca-

bezaron el perfil característico de la institución fueron los profesores con una fuerte cultura del magisterio de la etapa del desarrollo estabilizador, en la cual la comprensión sobre la modernidad y la modernización iba estrechamente asociada al fuerte proceso de urbanización que experimentó la Ciudad de México hacia la segunda mitad del siglo pasado. En la actualidad varios de estos maestros se encuentran ya jubilados o en proceso de jubilación. En su tiempo, dichos maestros constituyeron una de las más sólidas bases de legitimidad del régimen corporativo priísta.

Después ingresaron a la universidad los profesores pertenecientes a la generación de una transición truncada de los ochenta; se le denomina generación truncada porque hacia fines de los años ochenta del siglo pasado la crisis económica se encontraba en su apogeo y justo en esos momentos ingresaron a la institución. En teoría, tales profesores se encargarían de completar el proceso de incorporación ilustrada de la masa de ciudadanos de la zona metropolitana.

Los docentes de la transición portan la cultura del magisterio donde el sesgo mexicano hacia el deber ser, por encima de la negación de lo que se es, impera de especial manera como un elemento nocivo en el terreno educativo; en efecto, desde el momento en que en los contenidos pedagógicos y educativos se le otorga más importancia a los ideales normativos que a la realidad, o sea, que esta última se debe ajustar a unos ideales excelsos y desorbitados, se cae en la contradicción de no poder cumplir las metas fijadas. Este rasgo muy mexicano puede advertirse, por ejemplo, en la tendencia a hacer leyes inoperantes como las de tránsito en las ciudades donde en lugar de orden impera un mayor desorden y corrupción. Más que hacer alusión a una mera metáfora, lo que se desea destacar es que éstas cumplen en la cultura la función de rectoras de formas de vida (Blumenberg, 2003b).

Para el caso de los mexicanos, las metáforas encarnadas en los programas, las metas o los ideales han constituido históricamente una forma de evadir la realidad anticipándola de manera desesperada e irreal; numerosas asambleas, farragosos reglamentos y norma-

tividades, interminables discusiones y reuniones son una muestra palpable de que existe una fuertísima tendencia a no reconocer que los decretos nunca alcanzarán tanto a las realidades como lo puede hacer la misma vida cotidiana que palpita día a día en los pasillos de la universidad; en otras palabras, se emplea un excesivo esfuerzo y tiempo en educar para el futuro, sin haber aprendido a realizar en el presente un nexo de conocimiento ligado a un nexo de vida (Dilthey, 1986).

A través de la historia han sido muy diversas las prácticas, las ideologías y las disposiciones que han atravesado en las luchas por el ideal de la ilustración de las masas, pero a diferencia de otras épocas y otros países, en el México de hoy dicha lucha posee la peculiaridad de estar muy permeada por no sólo una profunda resignificación de las nociones de jerarquía y autoridad,⁴ sino además por una transformación de las ideas acerca del subdesarrollo. Tales resignificaciones implican el hecho de que las estructuras ideológicas y de poder que subyacen a las grandes desigualdades socioeconómicas en nuestro país se encuentren sometidas a un cuestionamiento intenso por parte de los sectores de la población más educados; de aquí que la avalancha de desprestigio que ha experimentado la educación pública en los últimos dos decenios no sea gratuita ni accidental.

La significativa ausencia de una cultura de la investigación se tiende a reforzar en el día a día con la creencia de que asociar docencia e investigación representa un esfuerzo extra que los docentes no deberían de hacer si no les pagan más o si no se les brinda “condiciones” para ello. Sin embargo, cuando se habla de condiciones laborales se alude de manera necesaria a las condiciones subjetivas de trabajo (Castillo & Prieto, 1990), tema poco analizado en México, y con mayor razón cuando se trata de considerar a las condiciones subjetivas del trabajo de investigación, como una dimensión estrechamente ligada a las aspiraciones de los docentes.

⁴ Como lo plantea Daniel Bell para el caso de los Estados Unidos (Bell, 1977).

Asimismo, en la visión de la generación truncada, la docencia es un asunto práctico y no teórico, lo que implica dejar de lado la sistematización y la crítica de los elementos de la práctica propia, a manera de que en los hábitos individuales, éstos permanecen intocables en la conciencia práctica, es decir, sin estar conectados de forma explícita a un proceso de deliberación ejercido por una conciencia reflexiva (Giddens, 1994; Habermas, 2008; Wuthnow, 1988), y por lo tanto, permanecen como no existentes al umbral de atención cotidiano de dichos docentes: el profesor es el formado, el que siempre tiene conocimientos certeros, toda la razón, no se le puede cuestionar y mucho menos en público.

Desde siempre tal tipo de cerrazón es sometida a la prueba de la crítica por parte de los alumnos más destacados. Lejos de que dicho proceso siempre sea terso y libre de contradicciones o conflictos implica luchas que tienden a cumplir un papel compensador de los excesos antiacadémicos como por ejemplo, el autoritarismo doctrinario. En su forma empírica, tal fenómeno se manifiesta en interacciones en las que con frecuencia la lucha no es visible, sino encubierta por las apariencias y estilos propios de la cultura escolar local. Así, por ejemplo, cuando en clase los alumnos llegan a externar una observación inteligente, en lugar de lograr provocar una mayor apertura de dichos docentes, pueden propiciar su ira y una reacción de efusivo autoritarismo edulcorado con gestos de amabilidad paternalista. Es evidente que estas actitudes ya no funcionan con las nuevas generaciones de alumnos más pujantes en cuanto a excelencia académica.

En un ambiente académico donde la principal prioridad es una educación adocrinadora y no liberal en el sentido de facilitar a los alumnos la creación de sus propias herramientas para la profesión y la vida, todo lo relacionado con la investigación se concibe como una mera técnica de recolección de libros y segmentos de textos o números, si no es que una mera actividad de *sourveillance* escudriñando la vida de otros. A tal grado han llegado los prejuicios acerca de la investigación, que cuando en las unidades han ocurrido

contactos con expertos, suele surgir de manera implacable un silencio sobrecargado de rígida prudencia, mismo que deja traslucir un miedo a la autocrítica o a perder la autoridad derivada del peculiar *status* construido por muchos años, el cual se caracteriza por un paternalista espíritu adoctrinador cultivado en la institución de manera endógena, es decir, generado al interior de interacciones densas que con el tiempo tienden a formar mundos de vida donde las concepciones de lo académico y la burocracia tienden a ser homogéneas en comparación a otros espacios universitarios.

Después de los profesores de la generación truncada por la crisis (truncada no por el aspecto económico, sino por la descomposición del proyecto académico verificada a través del excesivo énfasis autoritario en el deber ser por encima de la realidad), hacia fines de la década de los noventa, ingresaron a la unidad varios profesores universitarios que a la larga tampoco pudieron cuajar un proyecto, y fueron absorbidos o cooptados por los dos primeros grupos; la identidad que pudieron forjar estos dos últimos constituyó una primera oportunidad para instalar un proyecto académico, pero la fuerza de las inercias y otros resabios fueron superiores, de modo que la entropía que posibilitara el establecimiento de puentes más sólidos con la investigación se extinguió al diluirse dicho grupo.

El cuarto grupo es el más reciente y está formado por los doctores. Los principales soportes institucionales y puentes construidos de este grupo con la academia científica nacional son el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep), lo que se da a través de la incorporación al SNI y del registro de cuerpo académico en consolidación, en el que se incluyen proyectos de investigación individuales, la membresía a diversas asociaciones académicas y ligas con diferentes universidades, además de varias publicaciones a través de las cuales mantienen un diálogo con los diferentes posicionamientos existentes en la academia acerca de sus temas específicos en turno. Para los objetivos que aquí se persiguen, basta con esta breve reseña

sociohistórica para ubicar los principales referentes de la trama social institucional, mismos que servirán como puntos orientadores a lo largo de la mayor parte de las indagaciones en cada uno de los apartados y capítulos siguientes.

CAPÍTULO III

CRISIS DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Al igual que en muchos otros centros escolares en diferentes países del mundo, en la Unidad 098 de la UPN es muy común encontrar un ambiente de decepción retroalimentado por las crisis de paradigmas (Giménez, 2004) y la fragmentación de las instituciones escolares (Dubet, 2006), lo cual en estos últimos 20 años ha empujado a los profesores hacia la ideología estrecha de atribuir como causa de su vocación académica a su propia biografía de vida (Beck, 2003). En efecto, más allá del hecho de que este fenómeno se enmarca en diversos cambios más amplios que están afectando a las propuestas modernas de ilustración y progreso, lo cierto es que la significativa ausencia de discusiones colectivas en torno a temas de metodología ha conducido a los profesores hacia la convicción de que la docencia ligada a la investigación es un asunto sometido a las preferencias y avatares casuales de la biografía de cada profesor en lo individual, pues en la cultura magisterial, lo principal en las lógicas colectivizadas son los temas administrativos y disciplinarios, y no los temas que se discuten en las comunidades científicas.

A pesar de que el totalitarismo, expresado en lo administrativo disciplinario, se ha encontrado en franco retroceso en todo el mundo desde hace más de 40 años, en gran parte de la burocracia mexicana,

tanto como en la O98 y muy probablemente también en la mayoría de las unidades de la UPN, la fuerte endogeneidad en que se desarrollan las relaciones sociales cotidianas ha propiciado la generación de camarillas cuyo trabajo académico posee una gran impermeabilidad a todas aquellas propuestas pedagógicas que contradigan los clientelismos, el adoctrinamiento, las mecanizadas pedagogías de receta, la discrecionalidad del trabajo docente en aula y el verticalismo. Todo ello se ve reforzado por las lógicas de convivencia social intragrupos, donde al no ser de ningún interés combatir tales vicios permanecen lejos del umbral de la atención consciente, y en consecuencia se encuentran fuera también de las agendas de prioridades formales e informales que se reflexionan de forma explícita. La erradicación de estos vicios ¿es acaso algo inviable? ¿Cómo promover lo más nuevo de la pedagogía y de los planteamientos de las teorías y prácticas de intervención en dichas instituciones? Uno de los sellos más característicos de las pugnas tanto académicas como políticas en educación es la inevitabilidad de que los conflictos entre los grupos estén permeados de cosmovisiones y de proclividades a favorecer las más fuertes expresiones que pueden existir en nuestra sociedad contemporánea de sectarismos y fanatismos. De aquí que la participación o la censura en las escuelas, en todos los ámbitos, resulte un formidable espacio para valorar las posibilidades y límites que tienen el autoritarismo y democracia en nuestra sociedad (Olivo, 2011).

Es imposible negar que puedan existir en las unidades UPN espacios de formación de voluntades colectivas y consensos entre los profesores universitarios sobre las formas de practicar ciencia o de desarrollar la conciencia reflexiva en torno a las humanidades; sin embargo, hay muchos elementos que permiten aseverar que tal objetivo requiere necesariamente de la implementación de políticas educativas de largo plazo y aliento. Las nociones acerca de lo que debe ser la construcción social de la ciencia en la institución se han confrontado conflictivamente de manera política como una simple lucha del poder, sin cualquier consideración ni respeto a las exigencias de autonomía indispensables a toda actividad científica en

toda universidad. Es decir, lo que sucede en la ética, considerada ésta como una dimensión de lo cultural, constituye uno de los componentes fundamentales de la legitimación de una cultura científica en las unidades UPN. De aquí que el problema sea las maneras en que se expresan y conectan tanto los estilos políticos como los académicos con la formación de procesos de opinión e imagen pública.

Uno de los datos más importantes obtenidos en campo que permiten mostrar la nula existencia de una cultura científica institucional en la Unidad 098, es lo limitado de la espontaneidad entusiasmada en las participaciones de los profesores en las juntas colectivas de cualquier tipo. En efecto, al considerar que tal dato es un significativo indicador del compromiso existencial que tienen los profesores con su propia labor, es que se puede argumentar que el estado actual de fragmentación de las instituciones escolares, que a su vez tiene su fuente en la crisis de socialización más general en nuestra sociedad contemporánea (Donzelot, 2007), debe ser vista no tanto como la culminación de un arribo a *un grado cero* de la inmovilización social; donde la hiperindividualización y encierro de los profesores en su propia biografía lleve irremediablemente al estancamiento de las instituciones escolares, sino el fenómeno de dicha desilusión con las instituciones totales y con la vocación profesoral entendida de un modo directamente social (o sea, formada sobre todo a partir de las actividades sociales enmarcadas en prácticas impulsadas institucionalmente), debe considerarse como un problema de interpretación acerca de la transición que están viviendo estos centros de trabajo en cada espacio específico.

En la academia mexicana, el problema reside en parte en la persistencia de la representación de las escuelas como instituciones totales *á la foucault*. Pero de igual o de mucho mayor importancia es la escasa deliberación pública que se hace en torno a los temas de la educación, misma que se confina a los múltiples pequeños espacios de acción cotidiana, y que tienen enorme importancia hoy en la formación de procesos democráticos y la elaboración de los proyectos.

Una de las vías para reflexionar esta problemática puede partir del concepto de crisis de la acción histórica (Touraine, 1995). En especial, el desfase entre el modo en que se tiende a difundir la imagen pública de las escuelas y las representaciones, las pugnas que se dan en ellas, es algo que no se encuentra aún estudiado, a pesar de la gran desesperación y malestar que en la sociedad mexicana se vive por la educación pública. En tal sentido, la decepción con respecto al progreso de la academia es analizada en el presente trabajo desde el punto de vista de una crisis enraizada en una importante carencia de vivencias personales con respecto al avance en el aprendizaje del progreso de la ciencia.

La actual es una situación en la que en el malestar docente convergen varios procesos históricos, donde abunda la tentación de enfatizar demasiado sólo un aspecto del fenómeno (el burocratismo, el sindicato, el “aburguesamiento” de los docentes, la pobreza), a manera de que se corre el riesgo de caer en un infértil etcétera. Por esta razón, saber contextualizar históricamente los diagnósticos y las intervenciones implica, además de identificar los factores cruciales que influyen en la calidad educativa, tener la habilidad y la voluntad política para situarse objetiva y subjetivamente en el punto donde se producen acontecimientos con capacidad de influir en estructuras (Olivo, 2010). La falta de una historización del malestar docente tiene también su propia contribución a la ausencia de un monitoreo evaluador de la propia práctica que pudiera servir como un *feed back* retroalimentador, a manera de que otras prácticas opacan, a la propia vista de los profesores, la importancia de estar revisando constantemente de forma crítica-constructiva lo logrado y lo pendiente de lograr en sus actividades laborales.

El adormecimiento de la conciencia de lo no logrado en la profesión, que tiene su fundamento en la volatilidad de las relaciones sociales, así como en el desfase entre la representación de las instituciones académicas y la imagen pública que hay de ellas, tiene muchas expresiones y por lo tanto, puede ser desarrollado por varias vías. En este sentido resulta oportuno rescatar la idea, de fuerte

circulación en el mundo social de los profesores, de que *el lujo material es provechoso* no solamente por el *status* social que pueda brindar, sino sobre todo, por la identidad que uno se gana dentro de la lógica de los fetiches de mercado. Así, a tal grado llegan los extravíos, equívocos y confusiones entre los profesores, que muchas más veces de lo que se suele comúnmente pensar, la reivindicación de su labor viene más por el lado de la exhibición de la capacidad de disciplina que pueden ejercer sobre los alumnos (lo que sucede no tanto en los conocimientos sino en los comportamientos de deferencia hacia las jerarquías), que por el lado del incremento de su capital cultural.

Ante ello, el argumento usual es que para que los alumnos aprendan se les debe primero disciplinar, y esto último está resultando en la actualidad cada vez más difícil. Evidentemente, en las actividades del disciplinar y el incremento del capital cultural, una lleva a la otra y ambas tienen una estrecha relación, pero de allí a suponer que los maestros arriben de manera automática a un entendimiento amplio de estas relaciones a través de su vida hay mucha distancia. Y nótese que aquí lo criticado no es la carencia de una conciencia de las relaciones entre el disciplinar y el capital cultural, sino el modo en que se han establecido las relaciones sociales alrededor de los docentes ha llevado a consolidar en ellos el sentimiento de estancamiento y la decepción, y el consiguiente traslado de su atención cotidiana hacia el campo del consumo mercantil, lo que a su vez, como en un círculo vicioso, favorece el deterioro de los símbolos que pudieran conectar de manera más significativa la vida que llevan en los ámbitos productivo y reproductivo.

Existe en la opinión pública actual la creencia generalizada de que los docentes viven un profundo sentimiento de estancamiento y decepción con respecto al valor de su trabajo (Esteve, 1993; Guevara, 1992). Este diagnóstico tiene mucho que ver con lo que se juega ideológicamente en cuanto a la imagen que la sociedad tiene de los maestros; el llamado malestar docente, casi nunca, o muy rara vez, es reflexionado a la luz de lo que sucede en el ámbito extralaboral, sobre todo en lo relacionado con el consumo mercantil. En el sen-

tido común ideológico de nuestra sociedad actual exigir mejores retribuciones económicas sería algo justo, ya que la vida laboral debe estar al servicio de la vida del ocio. Pero cuando se advierte que tanto las decepciones como las exigencias de los docentes tienen mucho de constructos sociohistóricos, es más fácil advertir que la relación entre el salario y la decepción con la vocación es mucho más compleja.

A nadie extraña que los parámetros de prestigio y logro socialmente más admirados no son la vocación profesoral, sino el modelo del auto y el tamaño de la casa que los profesores poseen en la vida privada; es decir, cosas pertenecientes al ámbito que en teoría no tiene por qué ser criticado, pues con ello se violaría el sagrado principio de respeto a la propiedad privada y la intimidad. El problema reside en la creencia indubitable e inamovible del flujo de consumo material como un compensador directo y neto del esfuerzo profesoral, lo que como todas las cosas, tiene sus límites y bemoles: toda vocación tiene una autonomía propia.

Dicho esto último de otra manera; los logros materiales son una de las principales formas de adormecer la conciencia e insatisfacción de lo no alcanzado en el ámbito académico. Por ende, en los profesores más antiguos la principal inversión se ve como una inversión de tiempo (antigüedad), cuyo resultado trae un dividendo material. En contraste, las personas con menor tiempo tienden a ver el trabajo que ellos realizan no tanto desde la perspectiva de un ciclo de vida total invertida en educación, como un conjunto de ciclos de trabajo cortos, en los que hay una retroalimentación a partir de los incentivos e ingresos económicos quincenales y anuales.

Ninguna universidad del mundo es ajena a esta hegemonía de mercado; en particular en las universidades mexicanas de los últimos años, el núcleo de profesores privilegiados ha visto aumentada su estabilidad y prestaciones, lo que impone una dinámica propia a las pugnas políticas y académicas en las universidades de todo el país. Incluso, se puede decir que la expansión de privilegios económicos y políticos, no sólo entre los profesores universitarios sino en los do-

centes mexicanos en general, modela de forma importante las formas de lucha que se desarrollan en el campo educativo, mismo que en los últimos años se encuentra experimentando una transición generacional marcada por la formación de un conocimiento de expertos.

APOYO A LA INVESTIGACIÓN

El hecho de que se den nuevos incentivos a la docencia e investigación a los profesores que ingresan a nivel superior genera nuevas dinámicas que aún no han sido suficientemente investigadas, pero que sin duda alguna tienden a reestructurar de manera consistente el poder y las formas de legitimidad en las universidades, aunque aún de manera lenta y casi imperceptible, pero no por ello, menos real.

En este tenor, las disputas acerca de la metodología o los procedimientos supuestamente correctos que se deberían seguir en el análisis de un objeto de estudio están presentes en todas las disciplinas y universidades, pero existen niveles de profundidad de los consensos. De esta manera, en una determinada comunidad académica, entre mayores y más profundos sean los conocimientos implícitos socializados (Pozo, 2002; Berger, 2001) que los miembros de dicha comunidad comparten, mayor será el grado de consenso e integración en torno a la metodología. Desde este punto de vista, más probable será también que varios de dichos miembros tomen una posición común en torno no sólo a las polémicas entre las ciencias y las humanidades, sino además en los posibles puntos de encuentro entre ambas.

A partir de la creciente inquietud por competir que se ha dado en los posgrados en México para obtener el registro en el padrón de excelencia del Conacyt se han desatado diversas tensiones y conflictos derivados de la dificultad que tiene el romper las inercias culturales expresadas en forma de indisposiciones anímicas e intelectuales (e incluso, hasta éticas, estéticas y sentimentales) para asi-

milar, entender y aplicar los discursos que contienen las claves de los conocimientos científicos ya acumulados tanto en las ciencias sociales como en las humanidades.

Uno de los principales factores para romper con tales inercias y resistencias proviene de la comprensión acerca de que al interior de estas dos mencionadas vertientes de pensamiento existen campos relativamente autónomos de disciplinas, donde miles de pensadores se esfuerzan por realizar sus resultados en forma de productos intelectuales. En este tenor, entender a plenitud que en cada uno de estos campos disciplinarios día a día se desarrollan específicas constelaciones de praxis y discursos significa dar el primer paso en el reconocimiento de lo que dichas constelaciones aportan a la sociedad mexicana. Una dimensión significativa del problema de la debilidad de la cultura de la investigación reside en la inexistencia de una conexión institucional con comunidades académicas ligadas a los circuitos por donde fluye el conocimiento científico y/o humanístico acumulado.

Detrás del escaso o nulo valor que se le brinda a la investigación, se encuentran una multiplicidad de factores que operan en muy diversos aspectos de la realidad, y los cuales rara vez son pensados en su simultaneidad o posible relación, como por ejemplo: la magra cultura de la lealtad al pensamiento construido como una actividad donde se elabora con creatividad un hilo original, la conversión de la docencia y la investigación en una lógica mercenaria (Adorno, 1973; Wright, 1971, p. 3) la cada vez más fuerte tendencia a ver la experiencia como diversión y no como lección (Bauman, 1998), el predominio de una reflexividad en la que abundan las imágenes que impactan a las emociones, pero bajo procesos vivenciales que no conducen al cultivo de ideas (De la Garza, *et al.*, 2007), todo ello propicia en la opinión pública el prejuicio de considerar a la investigación como una actividad *sui generis* propia de seres extraños, casi incomprensibles y aislados del mundo.

Así, en muchos de los posgrados en los que se compete por una mayor atención institucional por el fortalecimiento académico des-

de la investigación y la docencia de excelencia, llegan las presiones a tal grado que no pocas veces se han originado conflictos entre profesores, alumnos y directivos. Ante ello, la pregunta es ¿por qué tanta ausencia de comprensión de la incondicionalidad esencial propia del pensamiento cultivado?, ¿por qué es tan difícil en nuestra cultura mexicana alcanzar en el largo plazo el punto en donde el interés académico rebasa el interés político y económico? La respuesta se ubica en la fuerte tendencia de la sociedad contemporánea, y en particular de los profesores, a convertirse en ciudadanos consumidores (Canclini, 1999) más que formadores.

Por supuesto, este planteamiento puede llevarse a reflexiones más finas: formar academia de excelencia significa crear social e institucionalmente mundos de vida académicos internalizados como modos centrales de vida para quienes viven a su interior. En tal proceso, sin duda alguna, en la gran mayoría de los que se inician en tales mundos, existe una gran inconciencia del largo tiempo, de los grandes esfuerzos y sobre todo de las amplias *transformaciones de la personalidad* que son necesarios para realizar investigación consumada, esto es, investigación entendida como unidad de experiencia (Dewey, 2008).

En América Latina la práctica de la docencia, aun cuando sea en cierta medida verticalista y autoritaria, no deja de generar unidades de experiencia entendidas como vivencias que completan procesos de educación. Sin embargo, salvo en ciertos sectores en las universidades, la educación es vista como educativa de la persona en general, más bien que como dirigida al crecimiento cognitivo incluyendo las habilidades para manejar pensamientos abstractos; lo que significa que los procesos de ilustración atravesaron por avatares muy diferentes a los verificados en los países occidentales del primer mundo; sin duda alguna en nuestro país la religión y las cosmovisiones indígenas han tenido una conexión muy estrecha con el fenómeno del normativismo, las jerarquías y el didactismo, a manera de formarse una amalgama que cumple el papel de un cerco ideológico que resulta difícil de cuestionar, romper y trascender.

En la actual descreencia de los ideales de la ilustración y la modernidad, las preguntas que se plantean no tienden a cuestionar la realidad, sino inventar mundos ficticios. Así, en una idea equivocada de libertad como libertad de creencia, uno de los prejuicios extendidos es que las verdades son imposiciones y no existen,¹ se cae en el extremo contrario de defender el derecho a la no verdad, o en otras palabras, a la ficción; y en el extremo, a la mentira, que es una de las principales formas de negar la importancia de la moralidad y la ética: la libertad es vista como el no compromiso, el derecho a no comprometerse a nada. Con base en este nihilismo, desde una petición de principio se niega a la realidad y la posibilidad de hacer ciencia; éste encuentra, sin embargo, sus más grandes resquebraaduras en su propio aislamiento propiciado por la negación del mundo: al privilegiar la existencia de la nada signada por un borrón y cuenta nueva absolutos (en el presente) y el supuesto derecho a decidir (para el futuro), se cae en la ilusión del voluntarismo y la rebelión contra toda memoria y todo tipo de coerciones.

Las cuestiones éticas, por mucho que se nieguen, siempre tendrán su propia eficacia en cuanto a los modos en que en el mundo social operan en forma de coerciones legítimas, se puede inducir desde la pregunta: ¿Qué tanta obligación o en todo caso qué tanto compromiso ético deben tener los profesores para movilizar saberes cuestionando la realidad? Como petición de principio tal exigencia es ineludible, pero como problema de investigación la tarea comienza con el establecimiento de los parámetros viables a la acción. Así, en lugar de escenarios de camarillas cómplices, se puede pensar en grupos colegiados; en vez de distractores esteticistas dentro o fuera del trabajo se pueden imaginar sinergias institucionales basadas en la deliberación pública argumentativa que fructifica en proyectos fundamentados y legitimados. Y también en lugar de pensar en el consumo mercantil, es posible especular sobre la gene-

¹ Aseveración con la cual por supuesto se niega la distinción entre la objetividad a secas y la objetividad entre paréntesis (Maturana, 2002; 2007).

ración de escenarios donde el salario no es visto como algo que sirve para integrarse al mercado, sino como un recurso que se suma a la vocación de crecimiento personal y profesional.

Se podría pensar que poner el dedo sobre este tipo de llagas, que afectan la capacidad para generar una vida académica institucional de excelencia, equivale a construir quimeras; sin embargo, en la identificación de los potenciales de que los profesores investiguen, la observación de los detalles de la vida cotidiana (Heller, 1991; Mc Laren; 1994; Jakson, 1991), ofrece un material formidable para la producción de una diversidad de perspectivas de promoción de la intelectualidad, misma que se puede impulsar desde muchos espacios, momentos y modos. En este tenor, si una determinada propuesta de política institucional de excelencia académica, aparte de ser madurada en cuanto la teoría y el contexto concreto a intervenir, es también consolidada su socialización entre sus impulsores y beneficiarios, muchísimo se habrá de avanzar en comparación a si se sigue creyendo en los investigadores como personas de excepción, en lugar de como portadoras de cultura y sobre todo, como potenciales conectoras con los discursos que contienen los conocimientos científicos acumulados en el ámbito internacional.

Cabe aclarar un posible malentendido: no se trata de occidentalizar más Latinoamérica, sino a través del pensamiento académico, localizar y rescatar los elementos de identidad, para a partir de allí, imaginar situaciones y acciones capaces de permitir una *reflexión rigurosa en las ciencias sociales* para romper con obstáculos de comunicación tanto con colegas en la vida cotidiana, comunidades científicas en otras partes del país, o con otras instituciones relacionadas de diversas maneras con lo académico. Es evidente que cada una de dichas instituciones, personas y actores, tendrán sus propias disposiciones e inclinaciones a escuchar unas cosas e ignorar otras, pero siempre existirán oportunidades para la construcción de los espacios comunes, lo que implica considerar con seriedad las inercias o prejuicios extendidos y la capacidad de trabajo con los mismos a través de la crítica constructiva y la autocrítica.

Todas las reflexiones anteriores permiten arribar a una primera conclusión, en el fenómeno de la escasa formación en investigación en México existe un importante *sesgo formativo* del cual es necesario hacer mayor conciencia si es que en nuestro país no se desea caer en una concepción retrógrada al encuadrar a la investigación como un asunto de élites, en lugar de como una actividad noble abierta al diálogo y a la madurez política de sus comunidades. Por ello, es crucial que públicamente se vea al elitismo y el sectarismo en la academia como dos elementos esencialmente retrógrados en un país donde imperan grandes desigualdades. De aquí que resulte esencial también romper con cercos al desarrollar la apertura hacia la discusión sobre las actividades, sentires y concepciones respecto a las ciencias y las humanidades. De este modo, el sesgo formativo hacia la docencia y su relación polémica con la investigación (que por cierto, se encuentra hasta cierto punto desgastada en varias de sus dimensiones), se presenta como un objeto de estudio urgente de profundizar, labor ante la cual el presente trabajo pretende hacer su propia contribución.

ALTERNATIVAS A LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE

La ingente necesidad de acumular y sedimentar conocimientos, que no hace referencia a otra cosa que a la tan mencionada práctica de aprender a aprender, es una necesidad de adquisición de habilidades que solamente se forman en la práctica, mediante constantes y auténticos esfuerzos por abrirse paso en la actividad de la indagación, presidida ésta ante todo por una sed de conocimiento o una gran curiosidad de comprender el mundo. La práctica de investigación regida por los principios de sistematicidad y originalidad es algo que en nuestro país todavía resulta ser para muchos algo tan raro y *sui generis* que no es extraño encontrar en las propias universidades profesores que sinceramente creen que ésta es algo imposible de lograr, ya que todo en su experiencia les indica que no pueden existir

las obras intelectuales digeridas en experiencias completas y al mismo tiempo capaces de ser comunicables y por ende de fomentar en quienes las leen, la misma experiencia de completud intelectual que vivió el autor cuando realizó dicha obra.

Más allá de los fenómenos psicológicos subyacentes que se puedan identificar de dicha descreencia en la ciencia, siempre existe la posibilidad de un “darse cuenta” del valor de las obras intelectuales capaces de circular y actualizar diferentes aspectos de nuestra cultura y nuestra sociedad.

El reconocimiento pleno de este problema y de las complejidades que implica constituye un primer paso en el camino de comenzar a comprenderlo para después emprender acciones que puedan resolverlo, las contradicciones que hay en el abrirse paso en dicho cometido tienen que ver estrechamente no sólo con las diferentes ideas de transformación de la calidad educativa o de compromiso para con la misma, sino más básicamente, se relaciona con los compromisos contraídos por cada profesor en el contexto de las características de los diferentes grupos de referencia (Merton, 1956) a los que pertenece. ¡Qué lejos parece el tiempo en que los defensores de la razón creían en ésta como principio de liberación!

En la historia de las diferentes sociedades, las doctrinas y fanatismos sectarios se encuentran en todas partes, pero la historia, especialmente la que se elabora desde la ciencia política, no acontece atendiendo al lado éticamente oscuro de la realidad, sino por el contrario, su tema es lo luminoso, en este caso; la democracia, porque ésta es la que abre las posibilidades e impulsa los cambios a partir de lo excelso contenido en lo humano. A su vez, al aludir a lo humano resulta inevitable afrontar la cuestión, planteada hasta el hastío por los posmodernos, de si acaso la defensa de lo humano no es una nueva doctrina encubierta con una edulcorada retórica. Tal planteamiento es superable poniendo en perspectiva lo humano contenido en lo doctrinario *versus* lo objetivo propio de la ciencia ortodoxa, como dos extremos analizables desde la ética aristotélica que busca el punto medio.

Para el caso de los dos extremos que aquí importan, “lo humano” sería lo ideológico, mientras que “lo objetivo” cumpliría el papel de lo neutral, lo verdadero, y en ciertas versiones, la *real politik*, que sería lo defendido por los creyentes del poder puro y neutral, sin ninguna contaminación de lo humano. Es posible ubicar un punto medio entre dichos extremos, pues sin necesidad de defender los aspectos de fanatismo dogmático del primer caso, se puede también tomar una sana y reservada distancia del segundo, pero no tanta como para afirmar que la neutralidad absoluta es posible. Desde Maquiavelo se ha impulsado la idea de que el poder puro o la *real politik* es algo en esencia ajeno a la ética. Sin embargo, ésta consiste en extremos, por lo que en política la cuestión no es tanto si lo humano tiene o no que ver, pues es obvio que sí tiene que ver, sino que el asunto es en qué extremo de la ética se encuentra el caso que se analiza empíricamente (de la crueldad o la bondad, la generosidad o la tacañería, la democracia o la dictadura). El extremo de lo objetivo que se dice neutral –y el cual históricamente nace no tanto de la historia de la ciencia sino de una ideología de la sociedad moderna basada en el Estado al que se pretende otorgar una autonomía absoluta y no relativa–, representa más bien lo anti-humano; es decir, la prioridad del objeto muy por encima del sujeto (Olivo, 2010; Maturana, 2002).

La falta de creencia actual en la academia, entendiendo a la academia en el sentido más excelso del término; es decir, apoyada en lo mejor del conocimiento acumulado mediante la organización social de la ciencia, es fruto de una crisis que según Rolando García (1997), se asemeja a la vivida en su momento por los griegos cuando descubrieron que los cálculos abstractos con las denominadas fracciones o “quebrados” en las matemáticas eran posibles, desde entonces se comenzó a disgregar dicho pueblo.

Aunque las creencias posmodernas de la sociedad de hoy (las cuales por fortuna están en franco retroceso) no necesariamente parten de un descubrimiento intelectual como el que tuvo lugar en dicho pueblo, tal falta de fe en la razón sistemática, sea desde las hu-

manidades o desde las ciencias, no ha dejado de asentarse en muchas universidades del mundo. En especial, en México, el descrédito de la ciencia se origina sólo en parte por las mismas desilusiones vividas en los países desarrollados, pues a diferencia de lo que sucedió en ellos (la Segunda Guerra Mundial), aquí, en el momento actual, lo que afecta es sobre todo el crecimiento de la pobreza y las crisis generadas a partir de los daños a la ecología. Es decir, en nuestro país, la desilusión por la ciencia adquiere ciertos importantes matices y contradicciones, pues como alguna vez dijera Octavio Paz, hacia la primera mitad del siglo XX los países tercermundistas arriban ilusionadamente gozosos al festín de la modernidad, en el preciso momento en que los del primer mundo se retiraban de ella dejando las migajas puestas en la mesa.

En el aspecto macro tal es la situación general imperante,² pero en las instituciones académicas y las universidades el mencionado descrédito obedece todavía a más específicas causas que imponen sus peculiaridades a dicho retroceso: en primer lugar, la posmodernidad no ingresó a la academia mexicana como si se hubiera dado ya previamente una modernidad, sino que la descreencia en los ideales de la ilustración, sea que ésta se dé bajo la formación en ciencias o en humanidades, ha tenido siempre sus propias racionalidades (Canclini, 1999), en especial en la manera en que se ha instalado la industria cultural en nuestro país con la respectiva transformación de la manera en que opera la esfera pública: la difusión de los conocimientos de los expertos ha tenido mucho mayor prioridad que la propia generación del conocimiento experto. Es como si los mexicanos diésemos prioridad a las formas contemporáneas de las consultas a los oráculos (la confesión sacerdotal, la asesoría con el director de tesis, la consulta en el artículo periodístico de opinión o el consejo de un locutor de radio) que

² Se podría abundar mucho sobre esto, pero no viene al caso aquí. Para una buena orientación sobre el significado de la modernidad y la posmodernidad, así como de sus impactos en América Latina, el lector puede remitirse a los textos de Canclini (1999), Foucault, (2002) y Habermas (1986).

al acceso a los modos como se genera el supuesto conocimiento experto. Pero en la cultura mexicana, al igual que la prevaeciente en los demás países latinoamericanos, la idiosincrasia y las formas de pensar no se forjaron al calor del cuestionamiento metódico, sino en la sinuosa resistencia ambigua a la colonización de nuestras prácticas y discursos (Scott, 2001). En otras palabras, al estudiar las formas en que se dan la crítica y el pensamiento en la academia mexicana, el reto es que detrás de la gran desilusión de los mexicanos con respecto a las promesas de la ilustración contenidas en la academia, se sepan identificar y comprender las peculiaridades que adquieren tanto las limitaciones como las potencialidades de su progreso. Una clave para posicionarse en dicho camino se encuentra en la noción de experiencia de autonomía intelectual.

Una de las principales lecciones que arroja la experiencia de la realización de una obra intelectual que se puede calificar como completa en el sentido de ser vivida,³ es la adquisición de la autonomía como un valor de amplios alcances; este término lejos de ser exclusivo de la filosofía, la política, la cultura o de cualquier otra disciplina, pertenece al campo más global de la experiencia de la modernidad (Morin, 1994; Ball, 2001; Foucault, 2002), dentro del cual la democracia, la ciencia y el proceso de individuación en el sentido psicológico (Jung, 2005) son tres de sus manifestaciones centrales. La experiencia de autonomía no es, por tanto, ajena a lo que han vivido la mayor parte de las personas con un estándar de vida medio, es decir, con la posibilidad de tener cierto espacio de ocio y recreación. La autonomía intelectual, experimentada en la realización de una obra con relativa completud (Dilthey, 1986), representa un tesoro cultural con bastante frecuencia malentendido e incluso distorsionado por sus propios exponentes, en una lógica elitista o sectaria, que se presta a hacerle el juego a fundamentalismos. De la misma manera la autonomía intelectual, aunque pretende ser regu-

³ Como completa no tanto en virtud de su alcance cognoscitivo o de verdad, como de la vivencia plenificada de una consumación (Dilthey, 1983).

lada por los procedimientos institucionales de la academia, no está exenta de devenir en prevaricaciones, al considerar las fuertes presiones (sobre todo de índole políticas), que pesa sobre ella especialmente cuando desarrolla una crítica al poder, como es por ejemplo, el caso de la ciencia política, donde al menos en México existe en el ámbito público un lenguaje no confesado que permite identificar las posturas políticamente incorrectas de la crítica al poder.

En el caso de la pedagogía, la defensa a ultranza de la autonomía intelectual basada en la neutralidad epistemológica de la ciencia se tiene que complementar por parte de sus defensores con argumentos enlazados también a del servicio que se presta a la sociedad (en este caso, a los alumnos), lo que puede lograrse merced a una adecuada crítica del contexto sociopolítico mediato e inmediato que caracteriza a dicha defensa. Quizás estos lineamientos suenan aún demasiado abstractos, pero son suficientes para marcar ciertas pautas iniciales en el camino del fomento académico entre los profesores de las unidades de la UPN, pues en última instancia, será siempre la experiencia concreta de lo vivido por cada profesor *in situ*, con toda la riqueza de sus matices y complejidad que le son propios, junto con la apertura social del debate de lo conveniente para todos, lo que finalmente propiciará la concientización más plena sobre la necesidad de impulsar desde la institución la aplicación de la buena teoría a las prácticas pedagógicas y/o de la educación, que finalmente conllevan al nivel de la excelencia académica, la defensa de la autonomía intelectual.

Para Edgar Morin “autonomía” no es una palabra hueca referente a la libertad e independencia totales, por el contrario, es una determinada dependencia del entorno a través de lo que él llama auto-eco-organización, Así, aludiendo a Heinz von Foerster, Morin señala que un sistema autoorganizador (como por ejemplo, los seres vivos como los seres humanos), debe trabajar para construir y reconstruir su autonomía (Morin, 1994, p. 69), la cual sólo puede realizarse estableciendo relaciones múltiples con el ambiente complejo que le rodea.

La noción de autonomía existe también en John Dewey, quien al comparar la autonomía propia de la obra de arte con la que es capaz de experimentar el ser humano, asevera:

El mundo está lleno de cosas que son indiferentes y aun hostiles a la vida, los procesos mismos por los que se mantiene la vida tienden a arrojarla fuera de su ajuste con su entorno. Sin embargo, si la vida continúa y al continuar se ensancha, hay una superación de los factores de oposición y conflicto; hay una transformación de dichos actores en aspectos diferenciados de una vida más altamente poderosa y significativa (Dewey, 2008, p. 16).

De acuerdo con Hans Aebli (2001, p. 20), la actividad explícita, constante y adecuada es la clave para aprender a aprender. Más allá de los ocho ámbitos de aprendizaje planteados por este autor (pues hay una enorme variedad de maneras que diferentes autores y profesores consideran como la actividad “adecuada” para aprender), su énfasis en la actividad señala hacia la posibilidad de plegarse a sí mismo en pro de la creación de una entropía del aprendizaje, es decir, para crear las estructuras necesarias a la entropía crecientemente exponencial de la capacidad para adquirir concepciones del mundo, a manera de poder intervenir en él de forma ecológicamente sustentable, y que convenga a la conservación de las especies vivas, incluyendo la especie humana.

A la aseveración anterior quizás se le objetará que éstos son supuestos doctrinarios, y lo son cuando pretenden ser impuestos desde una comunicación superficial y externa, pero son principios que se vuelven legítimos cuando son sensatamente reconocidos como una propuesta del buen vivir y el ponerse de acuerdo a través de la razón. No puede ponerse en duda, por ejemplo, que hoy en día tales principios han hecho jurisprudencia en diferentes sociedades, además de ser en muchas partes socialmente regulados, y no son ajenos al arte, ni tampoco a la autocrítica, ni mucho menos al ideal nunca totalmente alcanzable, pero sin embargo valioso, de la perfección.

Aplicada al aprendizaje en la vida cotidiana, la entropía señala a la energía que nace y se despliega en sus potencialidades, a partir de una actividad agradable y que tenga resultados. De esta manera, sería contradictorio en una carrera de licenciatura que se supone debe rendir frutos a lo largo de cuatro años, exigir resultados pronto, pero el problema es que aunque se pidan con frecuencia ciertos logros como ideales, no se les da seguimiento sistemático a manera de que puedan ser acumulativos y a la larga crear las estructuras básicas de aprender a aprender.

El pedagogo Hans Aebli (2001) propone que para fomentar el aprendizaje autónomo las disquisiciones no se queden en reflexiones a ras de la práctica de sentido común, sino que trasciendan hacia proposiciones abstractas que resulten valiosas para orientar las reflexiones y acciones en pro de la generación de una mejora controlada del aprendizaje. La actividad, dice Aebli (2001, p. 20) es lo atractivo para acrecentar la motivación para el aprendizaje autónomo, lo que da pie para abrir reflexiones en torno a las relaciones entre la actividad y otros dos aspectos de la pedagogía a partir de los cuales se han desatado desde hace varios años sendos debates: los procedimientos y los contenidos. Veamos el problema que permea a estos dos y después relacionémoslo con la pertinencia o papel que tiene el término de “actividad” en la pedagogía.

En la academia, la problemática en torno a la distinción entre los procedimientos y los contenidos obedece, en el fondo, a lo que desde mediados del siglo pasado Heidegger (1961) llamó como “el divorcio entre la ciencia y la filosofía”. En esta separación, mientras la obsesión de la ciencia ortodoxa por la lógica se centraba en las formas, las humanidades enfatizaban los significados, diferencia que a su modo actualizaba la vieja oposición entre las perspectivas aristotelianas y galileanas, misma que vista desde la filosofía de los fenómenos físicos opone lo energético a los canales por donde dicha energía fluye.

Todas estas distinciones son espurias, pues desde que el positivismo estuvo derrotado en la academia hacia fines de los sesentas

del pasado siglo, la pretensión por encontrar o aislar las *formas puras* supuestamente subyacentes en el modo como el mundo está constituido se reveló como un rotundo fracaso y como un idealismo aún más exacerbado que el de sus detractores durante los 20 años previos. Valgan estas reflexiones para descreer la idea de poder pensar la existencia de procedimientos como absolutamente aislados de contenidos, como un objeto propio de la ciencia. Ello no es otra cosa sino un idealismo, o en el mejor de los casos, un objeto de estudio perteneciente al ámbito de la ciencia pura, cuyas proposiciones abstractas tienen de todos modos, y en última instancia, que ser confrontadas con los datos u observaciones pertinentes, ya no tanto por la exigencia de que sean traducidos a la ciencia aplicada, es decir, en técnica o en tecnología, sino por el sólo hecho de que su congruencia interna se abra al cuestionamiento de cara al mundo concreto real, y no permanezca en el limbo del mundo abstracto ideal, que por sí mismo, demostrado está, carece de valor para el ser humano, o al menos, para quienes quieren y pueden *vivir de manera más real la realidad*.⁴

Una vez asentado que la separación de los procedimientos y los contenidos conlleva sus propios riesgos para la práctica y la teoría pedagógicas, es menester señalar que la elaboración de procedimientos en la pedagogía, que tan extendida está en las ciencias de la enseñanza-aprendizaje en México, tiene sus propias limitaciones debido al tipo de abstracción lógica que le caracteriza, o sea, avocada a construir rigurosidades derivadas del campo del pensamiento lógico-ideal o de la lógica simbólica,⁵ tiende a olvidar lo que se pierde al pretender ser omniabarcativo con sus abstracciones generalizantes, en términos tanto de autocrítica, como de

⁴ En el cuento de Beckett, *Esperando a Godot*, dos amigos desperdician la vida a través de la espera inútil, perdiendo la oportunidad de vivir su vida de modo más real. El aspecto social de este fenómeno es analizado por Gergen (1994).

⁵ Adorno llamó “La máquina infernal de la lógica”, a la obsesión por elaborar procedimientos puros lo más potentes, eficaces y omniabarcativos posibles (Adorno, 1973).

sensibilidad al medio social de donde supuestamente extrae sus proposiciones.

La discusión sobre los procedimientos y los contenidos es, por tanto, un campo de reflexión que, aunque en su origen pertenece a la epistemología se bajó a la pedagogía aplicada, en la que debido a la incapacidad para teorizar se tendió a privilegiar las técnicas didácticas encarnadas en prácticas como las dinámicas de grupos, programas de estudio, cuadros sinópticos, etcétera, lo cual resulta hasta cierto punto desafortunado porque con ello se desequilibra la carga de la concepción de la enseñanza-aprendizaje en detrimento de los aspectos sensibles de los seres humanos (sentimientos, moralidad, tacto, significado, etcétera), además tal situación resulta negativa desde el momento en que la proliferación de las técnicas didácticas arrastra consigo un olvido por la teoría. Recordemos al respecto la famosa respuesta que alguna vez diera Bertrand Russell a un periodista a la luz de las famosas investigaciones sobre la lógica que hiciera éste primero:

–Periodista: Señor ¿Y qué tiene que ver toda esta cháchara intelectual con el hombre práctico?

–Russell: El hombre práctico es un hombre sin ideas (Bunge, 2003, p. 56).

En la actualidad asistimos en nuestro anquilosado país a la explosión de los enfoques sobre las competencias, una moda sobre la cual no se ha reflexionado suficientemente; en el medio educativo se tiende a hablar de las destrezas, habilidades y capacidades que se deben desarrollar en los alumnos (a lo que algunos agregan –quizás más para defenderse que para profundizar en el estudio del asunto– “y hay que tomar en cuenta el contexto”), pero al igual que antaño sucedió con el debate del positivismo, se olvida la discusión sobre la inserción de dichas competencias en el contexto socio-económico más amplio, así como la derivación de su significado y sus implicaciones para las relaciones humanas y la conciencia social (Carr, 1996).

Volvamos ahora al término de “actividad”, en relación a lo antes dicho con la distinción entre procedimientos/contenidos en pedagogía. El término *actividad* pareciera asemejarse al de *praxis* en el sentido más general de “hacer algo”, pero cuando se habla de actividad, se alude a que ésta se despliega más a partir del espacio de lo íntimo: la actividad surge desde el interior de los seres humanos y el hilo de vida que va atado a ella en todo su transcurso (o conexión de vida, como lo llamaría Dilthey, 1991), tiene una continuidad definida. Una actividad no es tal si no alude a determinadas tareas por cierto lapso.

Ahora bien, en el transcurso de la actividad puede haber avances y retrocesos que conllevan a la posibilidad de una experiencia (entendiendo ésta en el sentido en que lo hace Dewey, 2008). Por lo tanto, el sentido que adquiere la actividad en el sujeto que la realiza es lo que determina el grado de motivación. Todo esto se encuentra presente en el preconsciente de cualquier proceso de aprendizaje que resulta placentero o aleccionador. El problema comienza cuando el profesor se propone de manera deliberada controlar la mejora de la práctica, a partir de una serie coordinada de acciones enmarcadas en un sistema de conceptos, y una visión sobre las posibilidades que se abren a cada momento al diagnóstico y la intervención.

¿Qué tienen que ver entonces la actividad con los procedimientos y contenidos? La actividad es un término que, por sí mismo, puede trascender esta dicotomía tan difundida en la pedagogía porque en primera instancia, actividad es todo lo que se va desplegando (con sus posibles retrocesos, saltos, velocidades, ritmos, etcétera), en el transcurso de la dialéctica entre sujeto y objeto, y que se puede interpretar al interior de un marco más general de experiencia unitaria en el sentido de Dewey (2008). Desde este punto de vista, la distinción entre procedimientos y contenidos es una forma de ponerle corsetes de fuerza a la actividad, pues es mucho más interesante concentrarse en los matices intermedios (que pueden ser incluso fruto de las interacciones específicas entre ambos), siempre y cuando sean interpretados en el marco del sistema de conceptos recuperados,

modificados y/o formulados para dar respuesta a la pregunta o necesidad específica.

En este sentido, la taxonomía de Aebli (2001, p. 21), muestra con amplitud sólo una de las muy variadas maneras en que la simple dicotomía de procedimientos *versus* contenidos, puede ser rota o flexibilizada. Nos muestra inclusive, que la actividad tiene prioridad por sobre dicha dicotomía.

Pero el punto esencial hacia el cual vale la pena llamar la atención, es que la actividad de aprendizaje puede ser acumulativa en un sentido ascendente. Tan a descrédito ha llegado a estar injustificada e irracionalmente la fe en asertos como éste que defienden la ciencia, que famosos autores que hoy venden cientos de miles de libros, aprovechándose del estado de ánimo de desilusión propios de los posmodernos que aún quedan, no tienen miramientos en engatusar a las juventudes para infundirles en lo profundo de sus emociones, palabras más, palabras menos, frases como ésta:

La cultura moderna líquida ya no se concibe a sí misma como una cultura de aprendizaje y acumulación (del estilo de aquellas culturas recogidas en los estudios de los historiadores y de los etnógrafos). Ahora parece más bien, una cultura de la desvinculación, discontinuidad y olvido (Bauman, 2006, p. 85).

Abusar de los olvidos siempre ha sido propio de las culturas de la decadencia. En mensajes como éste, se nos dice que si la tendencia general actual de occidente es hacia la decadencia, es mejor relajarnos y hacer todo lo posible para navegar lo más plácidamente en esta vida, toda vez que supuestamente el parámetro decadencia-progreso ya ha dejado de existir. Así, Bauman (2006, p. 85), reconvertido a una posmodernidad no declarada, no vacila en lanzar la siguiente insinuación, disfrazada de pregunta: “¿Sustituirá la imagen de un cementerio de espectáculos culturales difuntos o abortados a la idea de pendiente ascendente como metáfora más apropiada de cultura?”

Con lo cual en tan sólo un ligero plumazo, mismo que se promueve a decenas de miles de lectores en varios países del mundo, dicho autor desecha miles y miles de proposiciones científicas acerca del aprendizaje establecidas a través de la historia de la ciencia. Tan sólo piénsese en el concepto de descentramiento de Piaget, que indirectamente, Bauman vulgariza a la categoría metafórica de una “pendiente ascendente”. Por fortuna, las modas se distinguen de los clásicos, por mucho que algunos autores especulen sobre el actual estado de fragmentación.

CAPÍTULO IV

PERFIL ACADÉMICO EN LA 098

Desde que fueron creadas, las unidades de la UPN se han dedicado de tiempo completo a labores de docencia a profesores, sobre todo a los del sistema de educación básica. En tal esquema de enseñanza, el trabajo docente de aula se considera como el centro de gravedad en torno al cual deben de girar todas las demás actividades académicas, olvidando que en todo proyecto universitario, las actividades de investigación y difusión, junto con las de docencia, representan ámbitos de acción fundamentales y hasta imprescindibles, y no sólo complementarios o accesorios.

La retroalimentación mutua entre las actividades de docencia, investigación y difusión obedece al imperativo de imprimir con el signo de excelencia el pensamiento forjado desde una lógica liberal, donde el librepensamiento ha de ser entendido en el marco de los ideales originales de la modernidad y la ilustración. Esto, que podría parecer un ideario o una bien intencionada declaración de principios, constituye en el fondo el criterio a partir del cual las evaluaciones de las mejores instituciones universitarias del mundo reconocen su brújula.

En este sentido, los proyectos centrados en la docencia que ignoran la importancia de la difusión y la investigación en un proyecto

universitario, merman las cualidades de excelencia y potencian el sentido de las actividades docentes.

Visto este fenómeno desde otro ángulo; el librepensamiento en una sociedad que se pretenda liberal, no es una consigna ni una doctrina, ni mucho menos un dejar hacer, sino una oportunidad para el reconocimiento incesante de una autoconstrucción que, ya sea como sociedad o como individuos, tenemos la obligación de realizar con las herramientas y la disciplina disponibles y legados por los idearios originales de un Estado Nación de índole humanista.

En el terreno de los idearios, la falta de un sentido amplio de lo que debe ser una universidad en la sociedad de hoy, ha conducido, entre muchas otras cosas, a que la práctica docente en aula sea concebida como algo cuya mejora sólo puede lograrse mediante la misma práctica de la docencia, con lo cual se ha caído en el prejuicio de creer que sólo la experiencia sobre la práctica puede ser el único medio privilegiado para mejorar la práctica docente. De esta manera, se ha pretendido fomentar mediante una sola vía, la de la docencia, lo que en realidad debió desde el principio apoyarse mediante tres vías que bien conducidas se retroalimentan: la docencia, la investigación y la difusión.

Tal situación ha conducido a que la investigación y la difusión se desprecien y no se fomenten al darse por sentado que la relación entre la práctica docente y la mejora de ésta es transparente, obvia y automática, y no requiere de la mediación de una reflexión sistemática, ni mucho menos del desarrollo de pensamiento científico alguno soportado con un protocolo debidamente armado de acuerdo con los criterios de excelencia nacional e internacionales. Desde la perspectiva del sentido común docente en las unidades de la UPN, tales ideas son percibidas como palabrería más propia de rituales políticos que de una posibilidad real de camino hacia la excelencia universitaria.

Suponer que las cosas se mejoran por el solo hecho de ejercitarlas de forma constante ha conducido al establecimiento de los criterios de calidad, mismos que son percibidos más como una responsabilidad individual de cada profesor que como una obligación

social e institucional de los docentes en conjunto. El prejuicio de que los docentes no necesitan dedicarse a la investigación ni a la difusión daña centralmente las labores universitarias porque con ello se priva a la institución de unos parámetros de calidad y evaluación que resultan ser significativos para toda universidad inserta en una sociedad liberal.

A lo largo de 30 años, en la Unidad 098 se han formado predominantemente docentes de preescolar y primaria bajo los programas de Licenciatura en Educación Plan 79', Plan 85', Plan 94', Plan 2007, y, en 2008, la Licenciatura en Preescolar con apoyo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (Leptic). De todos estos programas destaca la Licenciatura en Educación Plan 94', debido al número de alumnos atendidos, que ha llegado a rebasar los 600, así como por los 14 años en que se mantuvo vigente hasta su cierre en 2009. Sin duda alguna, las actividades centradas en el programa Plan 94 han marcado las principales pautas de las prácticas en la unidad, por eso la mayoría de los datos analizados en este trabajo se relacionan con las actividades de dicho programa.

A los alumnos del Plan 94 se les ha impartido clases una vez por semana (los sábados) de 8 a 14 horas. Supuestamente deberían impartírseles clases semiescolarizadas sustentadas por asesorías concertadas en cualquier momento de los restantes días hábiles entre semana. Sin embargo, en lugar de ser así, en los hechos han sido y hasta el momento siguen siendo clases típicamente universitarias pero sabatinas: cada maestro arriba a su grupo, y organiza su sesión en cualquiera de las tradicionales modalidades (o su combinación) que se acostumbran en las universidades o preparatorias; a saber, una exposición del maestro, participaciones de los alumnos y exposiciones de los alumnos, actividades en las cuales se reflexiona en el aula sobre alguna tarea designada con anterioridad para realizar durante la semana, ya sea alguna práctica a ejercitar o un tema a estudiar mediante la lectura.

Variantes más o variantes menos, éste es el procedimiento básico que sin duda se sigue en las unidades de la UPN. El hecho es que

en éstas siempre ha estado viva la polémica acerca de hasta qué punto es posible impartir dichas clases en la lógica de un curso semiescolarizado que es apoyado por asesorías entre semana. El problema aquí es que en la exigencia de realizar asesorías, no existe control alguno sobre el margen en que los profesores se esfuerzan por atender a los alumnos. Es decir, ante la petición institucional explícita de proporcionar asesorías a los alumnos, existe una amplia discrecionalidad en cuanto al margen de decisión de los docentes para, o bien evadir la responsabilidad de atender a sus alumnos, o de asumir la parte principal de la carga de las asesorías tomando un papel muy activo en las mismas. Estos últimos casos son raros porque además de que los alumnos se acostumbran a no asistir a las asesorías, requieren de un esfuerzo y compromiso que los profesores consideran como extra y prescindibles.

El compromiso de encargarse del desarrollo semanal de cada estudiante requiere del despliegue organizado y bien planeado de un auténtico seguimiento de las actividades y del correspondiente aprendizaje que cada alumno es capaz de realizar, objetivo que se enfrenta a formidables dificultades dada la fuerte inercia que hay en México de la cultura de la impartición de clase de aula y la casi nula práctica del autodidactismo en el perfil formativo de los alumnos que ingresan a las unidades de la UPN. Y en el segundo caso, es decir, cuando el ideal de la asesoría es interpretado por el profesor como un traslado del compromiso, la responsabilidad y los esfuerzos principales hacia el alumno, la tendencia es hacia la baja de la calidad educativa, ya que se renuncia a la intervención y regulación estricta y responsable del desarrollo de cada alumno, abandonándolos a su propia suerte y recursos.

Pero el motivo por el cual las clases típicamente universitarias han predominado más que las asesorías en las unidades UPN, no se ubica tanto en el dilema de qué tanto los profesores o los alumnos se comprometen al cambio, o cómo se les puede conducir a ambos a ello, sino que las causas principales de que hasta el momento las asesorías sean una quimera es, en primer lugar, porque tanto el número de

alumnos asignados por profesor es muy elevado (hasta 120), lo que imposibilita que se les pueda proporcionar asesoría personalizada, cara a cara, a cada uno de ellos un día a la semana, y en segundo lugar, porque nunca se dieron las bases suficientes para crear una cultura de las asesorías en las unidades UPN, cosa que va a contracorriente de la tan arraigada y generalizada costumbre de los alumnos a tomar clase tipo seminario, ya que la asesoría supone por parte de los alumnos una independencia real para tomar en sus propias manos su aprendizaje, y de parte de los profesores requiere de la capacidad de monitorearlos e intervenirlos de forma adecuada.

Aunque la exigencia de proporcionar asesorías a los alumnos en una lógica semi-escolarizada siempre ha estado presente en las unidades, ello no ha pasado de ser uno de los varios criterios de calidad retomado por uno que otro profesor por iniciativa individual, y so pena de que quien así lo ha hecho se ha visto sobrecargado de trabajo no sólo durante la semana, debido a la necesidad de revisar los trabajos de todos sus alumnos, sino incluso los sábados, pues a esta licenciatura ingresan estudiantes que trabajan como docentes en preescolar de lunes a viernes.

Por tanto, en las unidades, el criterio principal para elevar la calidad educativa se mide no tanto de acuerdo con la práctica de la asesoría, sino con la del seminario, en donde a los alumnos se les evalúan las participaciones derivadas de las lecturas y ejercicios docentes asignados cada semana, así como los trabajos finales.

Desde un punto de vista formal, en el seminario se debe dar un seguimiento a los progresos de cada alumno, cosa que no llega a cumplirse por la fomentada y muy nociva práctica del desgaste por unidad escolar, entendida ésta como la concepción que los alumnos poseen de cada sesión escolar, cuyos contenidos pueden ser asimilados por completo de una sola vez y para siempre (cada curso, grados o niveles escolares enteros pueden ser entendidos también como unidades de desgaste escolar). En este tenor, la cultura escolar en nuestro país, al igual que muy probablemente en varios otros de América Latina, se caracteriza por la idea de que cuando se termina

una sesión o algún otro tipo de unidad con calificación aprobatoria, jamás tendrá la obligación de volver a estudiar lo ya visto porque se supone que ya está bien aprendido. Esta concepción de lo aprendido como algo terminado forma parte de toda una concepción de la escolaridad que resulta muy difícil de erradicar, porque los alumnos desde muy pequeños, prácticamente desde primaria, perciben ya sea la terminación de cada materia-maestro, cada salida de la escuela o cada fin de cursos, como la superación definitiva y objetiva de temas que supuestamente ya jamás se tendrá la necesidad de volver a revisar, repasar, ni mucho menos reformular. La falta de seguimiento de los aprendizajes dificulta que los alumnos se formen de manera más integral y sólida.

Podrían mencionarse asimismo múltiples factores estructurales, tanto sociales como culturales, que son causantes de la gran dificultad que tienen los alumnos mexicanos –de cualquier grado de estudios escolarizados– para dar un seguimiento explícito a sus propios aprendizajes, a manera de hacer posible su respectiva acumulación y sedimentación en estructuras de conocimiento.

PARÁMETROS DE EVALUACIÓN

La pregunta sobre el grado en que el conocimiento científico acumulado es empleado por los profesores de la Unidad 098 puede tener varios parámetros que es preciso especificar si se desea tener una respuesta lo más completa posible. En lo internacional existe un solo índice consensuado por las principales asociaciones de ciencia, incluyendo la Academia Mexicana de Ciencias (AMC): el *social scientific index book*, que es el libro que registra el número de citas que cada autor tiene en las revistas internacionales registradas en un catálogo de excelencia. Es decir, entre mayor sea el número de veces que los autores que escriben en las revistas de dicho catálogo citen a determinado autor, mayor será el crédito que éste tenga en las comunidades científicas internacionales.

El grueso de los autores que registran más citas en el *social scientific index book* pertenece a países occidentales, o sea, los que más recursos dedican a investigación. América Latina tiene sus propios catálogos de revistas, el *Handbook of Latin American Studies*, que es la División Hispánica de la Biblioteca del Congreso de Washington; la *Hispanic American Periodicals Index*, de la Universidad de California, Los Ángeles, y por último, la *sociological abstracts*, editada por la Asociación Internacional de Sociología. Bajo el parámetro mencionado, para la totalidad de científicos sociales del mundo lo que importa no es tanto publicar en estas revistas, sino el número de veces que los citen. Por ejemplo, si un autor publica por primera ocasión un artículo en alguna revista de este catálogo, y tiempo después su artículo es citado una veintena de veces por diferentes autores, entonces dicho autor tendrá un mayor registro que otro que ha publicado también por primera vez un artículo que nadie ha citado. En México, casi todos los posgrados de excelencia del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) tienen muy claro el criterio del *social scientific index book*, y sus investigadores se esfuerzan por elevar los registros que tienen en él.

La UPN tiene desde 2008 un posgrado de excelencia registrado en el padrón del Conacyt, que es la Maestría en Desarrollo Educativo. En el país, las instituciones que investigan sobre educación y que a la vez poseen un posgrado registrado en el padrón de excelencia del Conacyt desde hace más de 10 años son: el Centro de Investigaciones en Educación (Cinvestav) y la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Guadalajara.

Es del dominio público que en la UPN las unidades no realizan explícitamente investigación, lo cual es a todas luces negativo al considerar no sólo las potencialidades de los profesores, sino al tomar en cuenta que el principal criterio de calidad y de producción de conocimiento de cualquier institución de educación superior es justo dicha actividad.

En la UPN, las disputas acerca de la conveniencia o no de realizar investigación es vieja, y los orígenes de ésta tienen que ver con ra-

zones extra académicas, pues nadie con un sensato sentido común de defensa de la academia argumentaría en contra de que teorizar y en general investigar es un indicador de excelencia educativa, cualesquiera que sea el punto de vista desde el cual se pretenda lo contrario. Lo sorprendente es que en México aún existan discusiones de este tipo, que valga recalcarlo, tienen que ver con inquietudes políticas a las que claramente no interesa en lo más mínimo la calidad académica. Pero ¿cómo es que una discusión tan bizantina pudo darse?

Hacia mediados de 2007, hasta el propio director de la Unidad 098, quien tiene grado de doctor, afirmó tajante que en las unidades no se hace ni se debería de hacer investigación; ello, para sólo unos meses después retractarse y afirmar lo contrario. Todas las visiones serias sobre el asunto ni siquiera ponen en duda que es deseable que el profesor teorice e investigue. De aquí que los motivos que dieron origen a la inconformidad sobre la existencia de la investigación en la UPN sean exclusivamente de tipo laboral y político, pues ¿por qué se negaría un profesor a realizar investigación, si no es porque considera a dicha labor como una carga extra para su trabajo? ¿Por qué se considera un menor privilegio hacer investigación?

Las lógicas clientelistas minan significativamente la sana competencia intelectual en la academia, desde el momento en que dentro de ellas importan más las dependencias e intercambios personales de favores que los argumentos bajo lógicas institucionales. De aquí que resulte más grave aún la ausencia de bases culturales para el debate y la discusión; para nadie es un secreto que las lógicas e intereses burocráticos que se enquistan en las universidades tienen una afinidad electiva más bien con los profesores mejor acomodados al poder político y no al poder académico.

En cualquier organización, la división de los trabajadores por estratos es un efectivo medio de control (Marglin, 1977), desde el momento en que se incentivan no sólo específicas vías para el acceso a espacios de poder, sino además, el control efectivo proviene

también de la férrea persistencia de formas culturales que coaccionan hacia modos de comportamiento políticamente correctos, considerados como indispensables para evitar un estigma o acoso (Hirigoyen, 2001). Al margen de los significativos cambios que en la actualidad está experimentando la otrora bien establecida maquinaria corporativista del PRI al interior del magisterio, existe entre los profesores más antiguos de la UPN una fuerza mucho más poderosa detrás de las resistencias a modificar la práctica docente reducida al aula: el trabajo con el preconsciente ligado a los discursos científicos, tema sobre el cual se pretende poner énfasis en el presente estudio.

LA INVESTIGACIÓN EN LA UPN

En la Unidad 098, además de los pocos casos en que los profesores se forman en una maestría o doctorado, se pueden identificar otras dos principales fuentes de exigencia de vinculación con el conocimiento científico que pesan de manera importante sobre los profesores. Una de ellas, se da a través de las antologías y la otra en la interacción con los alumnos mismos. En cuanto a las antologías, los momentos de asimilación del conocimiento científico se dan en primer lugar cuando éstas se diseñan o modifican, lo cual es algo que acontece principalmente a iniciativa individual, sólo en ocasiones se promueve desde la institución en grupos, mismos que tradicionalmente van de dos a ocho personas. Las antologías son de los pocos esfuerzos por fomentar la investigación.

Se podría decir que la antología a través de los años ha devenido en un instrumento simbólico fuertemente cargado de imaginarios conducentes en cada profesor, al desarrollo determinadas formas de utilización de este material en la práctica docente. Pero sin importar el grado en que los profesores modifican las antologías, tanto al diseñar sus programas de materia como al aplicarlas en las aulas, se encuentra el asunto, más significativo para nues-

tros propósitos, de qué tanto aprenden de ellas. Un criterio útil en este sentido es el grado de sistematización del seguimiento que se realiza con respecto a las mismas, tanto en su coherencia interna en términos de su diseño, como en cuanto a su mejoramiento a través de las evaluaciones derivadas de su aplicación concreta. No hizo falta ir muy lejos en las entrevistas o con las observaciones de campo para inferir que las antologías, cuando se llegan a trabajar a manera de aprender de ellas, son recuperadas a partir de específicos intereses despertados sobre todo por la vocación profesional que en lo individual los profesores poseen. De este modo, tales conocimientos pasan a formar parte de lo que en este trabajo llamaremos trasfondo de conocimientos almacenados de manera individualizada, mismos que salen a la luz y se ponen en juego de un modo un tanto caótico (lo que no necesariamente es malo, pues habría que ver cada caso concreto) no sólo en el aula, sino en diversas oportunidades de interacción con los colegas.

En esta lógica, en el caso específico de la unidad 098 se podría hablar de cómo los profesores en lo individual van acumulando sus saberes a través del manejo de las antologías. Sin embargo, los impactos que esto tiene sobre el trabajo colectivo o las interacciones académicas cotidianas son indirectos; es decir, su trascendencia hacia otros espacios más colectivos o institucionales no es inmediata, sino más o menos aleatoria y diversificada, lo que hace demasiado complejo realizar un seguimiento estricto a través de las entrevistas. Mucho más viable es identificar posibilidades a partir del hecho de que no existe organización institucional alguna acerca del manejo de las antologías. Basta entonces con suponer que el trabajo que en lo individual los profesores realizan con las antologías pasa a formar parte del trasfondo general de conocimiento individualizado, mismo que sirve de instancia proveedora para las discusiones académicas colectivas que surgen en cada ocasión, éstas se pueden dar en varios espacios (conversaciones de pasillo, reuniones informales, de manera somera en asambleas, etcétera) básicamente no se da una actualización, modificación, defensa o impugnación del cono-

cimiento o conceptos científicos adquiridos, sino una reafirmación de los mismos acumulados de manera individual. Por supuesto, ello sucede de manera independiente a las instancias institucionales.

Los otros momentos destacados en que se da la adquisición o empleo del conocimiento científico o humanístico es durante las sesiones de aula con los alumnos más destacados de los diferentes grupos, quienes de forma eventual pueden provocar en el maestro determinadas inquietudes de indagación. Sin embargo, tal práctica es rara dado el fuerte prejuicio presente en el magisterio, acerca de que el profesor debe ser ante los alumnos alguien que lo sabe todo, pues de lo contrario, su legitimidad está en juego, equívoco que ha llevado al vicio de desestimar de manera importante entre los profesores mexicanos una formación de índole indagatoria. En dicho proceso se impone además el prejuicio de que la duda puede poner en entredicho la autoridad del docente, ya que al mostrarse “vulnerable” al plantear preguntas y procurar contestarlas con la participación del alumno se califica al profesor como inseguro de los conocimientos que posee, lo que es ridículo cuando se trata de reflexiones que sobre la base de determinados conocimientos se desarrolla en zonas de frontera, ya sea que este punto corresponda efectivamente a lo que el estado de la ciencia del momento exige o bien a que el propio profesor se encuentre en un proceso de investigación acción, en el que durante el transcurso del trabajo en su propia zona de desarrollo próxima hace partícipes a los alumnos.

De hecho, se pudiera pensar que las presiones de los alumnos son las más fuertes para que los docentes se actualicen sobre diversos aspectos del conocimiento científico acumulado, pero lo que con mayor frecuencia sucede es que cuando los alumnos exigen a los profesores, los primeros transitan con rapidez del papel de factores de presión a presionados por los docentes, ya sea mediante preguntas o a través de exigencias de disciplina. Evidentemente, esto lleva a que los docentes conciben sus posibles aprendizajes con los alumnos al espacio delimitado por el aula; es decir, sus principales formas de actualización, o en el mejor de los casos de adquisición

de conocimiento científico es cuando interaccionan con los alumnos en el aula, pero fuera de ella la práctica del seguimiento hacia tales saberes a través sobre todo de los libros no es tan frecuente como se pudiera pensar, salvo en los excepcionales casos en que alguna inquietud personal del maestro cruza con las inquietudes del alumno.

Pudiera suponerse que en los casos en que se ha llegado a integrar gente con experiencia en otras universidades o egresados de universidades, a la plantilla de profesores de la UPN, se inyectaría de vida académica-científica a la institución. No obstante, lo que ha ocurrido en la Unidad 098 es que tales personas tienden a adaptarse a la corriente general del ambiente de auto-complacencia que empuja a espacios y momentos considerablemente reducidos la vida académica socializada, relegando en el mejor de los casos, a su práctica de aula, el incremento del esfuerzo por discutir con los alumnos conocimientos científicos estructurados. Se carecen de muchos datos al respecto, debido a la dificultad de acceder a las aulas a realizar observaciones directas de las didácticas de los profesores; no obstante, mucho de esta realidad puede ser inferido con cierto margen de certidumbre derivado de las triangulaciones que son posibles hacer en las entrevistas con el alumnado y con varios de los mismos profesores de la unidad.

En la cotidianeidad de los cursos no es raro ni socialmente condenable el que un profesor dedique una o más sesiones enteras a pláticas de temas que no tienen nada que ver con la materia (como por ejemplo, que subió el dólar, la situación con el virus de la influenza, etcétera). Un segundo vicio que llega a darse es que, a partir del juicio de que el perfil de los alumnos que ingresan a la Unidad es de una baja escolaridad (pues por razones claramente políticas se aceptan a los aspirantes que fueron rechazados en sus primeras opciones y a los que reprobaron el examen de Ceneval), algunos profesores bajan las exigencias.

Este fenómeno se manifiesta de varias formas, entre las expresiones negativas más arcaicas se encuentra la de desilusionar y hacer

sentir mal a los alumnos que recién ingresan a la licenciatura, recalándoles que sus conocimientos son escasos. Tal acción, lejos de incentivarlos a estudiar con mayor esfuerzo, los dispone a ponerse a la defensiva a manera de que el objetivo central en ellos pasa a ser interpretar lo que el docente desea, es decir, se privilegia la relación con el docente y no la relación objetiva con la materia o tema estudiados. Además, tales actos encubren los esfuerzos ahorrados de los docentes y también el juego de vanidades entre docentes y alumnos, por lo que las dinámicas del aula tienden a pervertirse. En las no pocas ocasiones en que determinados profesores (por las razones que sean) se han empeñado en hacer sentir mal a los jóvenes supuestamente para provocarlos a manera de que se inclinen a estudiar en una lógica de excelencia, se presentó el caso en 2007, una estudiante escribió en los baños un mensaje de suicidio, lo que causó preocupación entre varios profesores que se enteraron, pero el asunto no pasó a mayores.

Otra muestra de lo rudimentario de las prácticas docentes relacionadas con el desarrollo deliberado de la reflexividad se da a través de la explotación tergiversada que determinados profesores hacen del diario. En el ámbito de los propósitos y las buenas intenciones, dicho diario supuestamente debería de servir como un instrumento para mejorar la práctica profesional, pero lo que ocurre en este caso es que en lugar de obtener buenos resultados, se propicia el rechazo natural de los alumnos hacia este tipo de escuela, cosa que está justificada si se considera la siguiente reconstrucción que hizo una de las alumnas durante una entrevista:

La maestra nos sugirió tomar como modelo para la elaboración del diario el tipo de diario íntimo como el que Ana Frank hizo que comienza “Querido diario...”, donde se cuenta la clase de cosas más importantes en la vida de uno. Pues bien, después de un tiempo nos enteramos que esta maestra, ante el trabajo mal hecho que hizo una de nuestras compañeras, sacó a relucirle en tono muy grosero los defectos que había escrito en el ensayo de diario, con toda la intención de herirla. (Entrevista con Laura, alumna de la Unidad 098).

Pese a todas las buenas intenciones del modelo originalmente planeado,¹ en los hechos las estrategias de socialización entre profesores diseñadas para eficientar el proceso de enseñanza-aprendizaje, al pasar por el tamiz de las interpretaciones y las condiciones no sólo de cada unidad, sino de la personalidad de cada profesor, han sido modificadas, al grado de que cuando llegan a darse dinámicas grupales de integración para la elevación de la calidad del trabajo docente se hace evidente que lo realizado no es más que una tenue versión de lo que en un plano ideal se pretendía como proceso de mejora.

En el otro extremo, el de los maestros más eficientes, paradójicamente también acontecen hechos negativos de los excesos: una profesora, también en lo específico, solía exceder su tiempo de clase en más de 30 minutos invadiendo el tiempo de clase del maestro siguiente, lo que llegaba a ocasionar altercados y rencores innecesarios, ya que la docente pudo haberse empeñado en controlar más el tiempo de su clase. Pero lo notable aquí no es tanto la generación de altercados, roces, rencores, diferencias entre profesores, sino que se conciba el aula como un espacio de poder exclusivo ante otros profesores. Personalmente me ocurrió en una ocasión, en mis primeros días, después de tres veces de extenderme 10 minutos e invadir el tiempo de la profesora siguiente, ésta se acercó a mi silla y la jaló moviéndola, aunque yo seguía sentado. El mensaje era claro: “yo tengo mi espacio de poder aquí”. El fenómeno del aula concebido como un espacio exclusivo de poder del profesor resulta a todas luces perjudicial porque indica el aislamiento del principal ámbito en que en las unidades de la UPN se hace academia: el de las interacciones de los profesores con los alumnos en el salón de clases.

Vale la pena preguntarse sobre las posibilidades de que tales grupos transiten por una etapa de formación académica formal de

¹ La idea básica del modelo de socialización originalmente pensado para la modalidad semiescolarizada de la UPN puede consultarse en Negrete & Martínez (2006, p. 168).

maestría en alguna universidad (la UNAM, UAM, etcétera). El que ello suceda depende mucho de la edad de los profesores. En la Unidad 098 existieron hace unos 15 años intentos en este sentido por parte de los miembros de uno de los grupos más antiguos, pero salvo dos profesores, los demás truncaron sus estudios ante diferentes clases de eventualidades o limitaciones. Sin duda alguna, uno de los requisitos para hacer academia es lo que Max Weber llama “la sed de conocimiento”, misma que implica un sentido de incondicionalidad y más importante aún de inquietud existencial por preguntas cultivadas. No obstante, la ausencia de tal aspecto de la academia en la 098 no es tan absoluta como pudiera parecer, pues ello sucede tanto en la conciencia discursiva-reflexiva como en la conciencia práctica.

En un escenario imaginario, la construcción de un espacio público civilizado para la academia entre los profesores de la 098 podría comenzar con acuerdos claros de mutuas concesiones de diversas atribuciones académicas sinceramente responsabilizadas y defendidas no sólo por cada profesor en lo individual, sino también por cada grupo constituido. Esta última noción es lo que en un momento dado procuró promover la dirección sin lograrlo. Por encima de todo ello, es posible imaginar ensayos de argumentaciones orales al interior de un espacio de diálogo creado para limar asperezas (frente a profesores de otras unidades o frente a personalidades de común prestigio en el medio académico), sin que ello sea interpretado como signo de debilidad de una de las partes por la(s) otra(s), y con la garantía de no agresión mutua. En dicho caso, la instancia regulatoria imprescindible sería el respeto que impone la imagen de una autoridad mediadora con poder sobre todo académico, y sólo en segundo lugar político.

Conviene mencionar un caso real que ocurrió en Argentina de rivalidades entre bandas de barrio,² donde la autoridad guber-

² Más allá del carácter peyorativo de esta comparación, caben señalar las sutilezas en las negociaciones entre grupos rivales en proceso de formular consensos.

namental condicionó la dotación de infraestructura recreativa al barrio, al ambiente de paz y buena coordinación que tales bandas pudieran sostener. Hasta aquí el valor de tal analogía, pues el proyecto comunitario funcionó durante algunos años, tiempo durante el cual se enquistaron como mediadores benefactores entre el gobierno y los jóvenes del barrio los tres líderes de las respectivas bandas, mismos que desde el momento en que el gobierno retiró el apoyo en infraestructura volvieron a establecer en el barrio sus reales de mafias en pugna, retornando así a la situación anterior. No cabe duda que en la 098 existe la suficiente claridad para reconocer los intereses comunes, por lo que pudiera pensarse que con una sola vez que los profesores hablaran con seriedad sobre el asunto bastaría para resquebrajar las complicidades en el ahorro de esfuerzos académicos por acrecentar la calidad. Por imposible que parezca, nada está cerrado al cambio, y con mucho mayor razón si se considera que a través de su historia la UPN en su totalidad ha tenido ocasiones de mostrar sensibilidad a los cambios, un ejemplo más que palpable de ello son las nuevas becas al desempeño docente implementadas en 2007.

Todo lo mencionado es algo que tiene que ver estrechamente con la concepción del espíritu de servicio a los alumnos, mismo que se ha modificado radicalmente en los últimos años con las nuevas generaciones de docentes egresados de universidades y no de normales. Sobre este tema tan amplio, de cara a los objetivos aquí propuestos, es pertinente poner la atención en dos puntos.

- a) El primero es que en los años de predominio del normalismo en la UPN, la concepción bancaria de la educación (basada en proporcionar informaciones con el supuesto de que sólo con eso el alumno se construiría una concepción sobre las cosas que quiere enseñar el maestro) (Freire, 2007) bastaba para que tanto éste como el alumno sintiesen que estaban cumpliendo con sus fines. Con los amplios cambios iniciados desde los años sesenta del siglo pasado, el alumnado ha devenido en cada vez más crítico, activo y centrado en situaciones

concretas, al igual que las teorías pedagógicas y las ciencias sociales en general, lo que junto con la crisis de la institución escolar de corte policial y doctrinario (Dubet, 2006), ha llevado a la educación a un punto de aparente estancamiento o retroceso si se le ve con los parámetros del programa institucional fuerte (alumnos que hacen lo que quieren, que tienen mucha permisividad, que carecen de sentido o símbolos vitales, predominio de la sociedad de consumo, anarquía, contracultura de la escuela).

Vista desde una concepción sociológica más realista del poder, lo que sucedió con la transición del perfil de profesores normalistas hacia profesores con formación universitaria es que la idea del servicio a los demás se modificó profundamente no sólo por los ataques del Estado benefactor, sino también por el cambio cultural hacia concepciones más individualistas y utilitaristas de la educación (centradas en considerar a la educación como un medio para la movilidad entre estratos socioeconómicos), de tal manera que hoy, aparte de contar con menores recursos de motivación, los esfuerzos institucionales han cedido el paso a esfuerzos más fragmentados, pero potencialmente aglutinantes de nuevo. Sin duda existen admirables esfuerzos persistentes que navegan contra la corriente general, a pesar de la crisis por la que atraviesa la educación en México en diversos grados, lo cual ha terminado por reconvertir la concepción sobre el servicio a los alumnos en una reliquia arcaica, pasada de moda, o peor aún, inservible y que por lo tanto es síntoma de desadaptación o marginación, si no es que de estigma descalificatorio.

- b) El segundo punto sobre la transición de egresados normalistas a egresados universitarios es que los mismos docentes siguen teniendo, casi todos, como importante referencia en sus concepciones de servicio a los alumnos el programa institucional fuerte que predominó en el siglo pasado, en el que la institución escolar es la encargada principal de proporcionar

a la población estudiantil la ilustración, el progreso y la movilidad social, responsabilidad que hoy se le atribuye principalmente a los profesores, sea en lo colectivo o en lo individual. Planteado como una “categoría zombi” –para aludir a un término de Ulrich Beck (2003)–, el problema de la pervivencia del programa institucional fuerte en el imaginario de los docentes es algo que no encontraría solución bajo los parámetros teóricos de este sociólogo alemán, ya que de acuerdo con su concepción, el desfase cultural entre la realidad que ya es otra y lo que los profesores creen erróneamente que pervive en ella, estos últimos se encontrarían entre los que irremediablemente pierden con la nueva situación supuestamente tan fragmentada y de desinstitucionalización.

Pero conceptuado dicho problema desde el punto de vista de que aun entre los fragmentados los reaglutinamientos siempre han estado presentes y son posibles,³ se puede revertir entonces el pesimismo a partir del señalamiento de que más bien lo que sucede es que los “trabajos de servicio a los demás”, como el de los docentes, está adquiriendo nuevas connotaciones a partir de los amplios cambios sociales que subyacen a la educación.

Ahora bien, reflexionando lo anterior a la luz del estudio de caso de la Unidad 098, lo acentuado de las diferencias entre los grupos mejor consolidados (en cuanto a condiciones laborales) que componen la unidad, se puede advertir no sólo en términos de los esquemas cognoscitivos, sino lo que resulta más importante aún, también se puede notar en términos de las diferencias generacionales. Así, no debe de extrañar que en la memoria histórica de la unidad, al igual que sucede en la UPN en general (Jiménez, 2003; Miranda, 2001: p. 288), prevalezca una visión de camarillas que a

³ Personas y sociedades fragmentadas que por cierto, no lo son tanto como lo plantean autores como Beck, (2003), Bauman (2006) y Sennet (2003). Para más al respecto puede consultarse el artículo de De la Garza *et al.* (2008).

través del tiempo se han conformado con diferentes perfiles y han participado de diversas maneras en la vida de la institución.⁴

SIN BASE, PERO CON VOZ PROPIA

Contra la tendencia a visualizar lo que acontece en las unidades en términos de camarillas se puede sostener que, después de la influencia de las diferencias generacionales, lo que marca el perfil político-académico predominante en la unidad siempre ha estado dado de manera significativa por los profesores que no tienen plaza-base en ella. En efecto, a través de su trabajo diversificado, estos últimos imponen su impronta en todas las acciones principales que se realizan institucionalmente en la unidad, tanto en lo político como en lo académico-docente. La facilidad para comunicarse con los diferentes grupos de profesores con base y consolidados les da la oportunidad a varios de los profesores sin plaza-base de adquirir una visión amplia y relativamente desprejuiciada de lo que acontece en la unidad. Su neutralidad va más allá de lo visible, pues se reservan para sí y para los momentos que consideren apropiados, sus conocimientos prácticos de las diferentes situaciones que vive la unidad.

La cultura institucional se mantiene viva y no tan disgregada gracias a que son ellos (profesores sin plaza-base), a través de las directrices marcadas de manera institucional o burocrática, quienes están en la parte activa institucional más visible (pues existen otras actividades menos evidentes algunas de ellas no de menor impacto, como la que realizan los miembros del posgrado con sus publicaciones y el cuerpo académico en proceso de consolidación), además tantean en medio de los espacios de autonomía, ya sea política o académica, que les permite o les conviene según cada coyuntura.

⁴ Véase en el capítulo uno la descripción de los principales grupos que en su historia ha tenido la Unidad 098.

Los profesores sin plaza-base, pese a no estar propiamente organizados, son quienes posibilitan el fluir de la comunicación en diversas direcciones, inyectan oxígeno a la vida institucional de la unidad. Tales maestros legitiman su función realizando la carga fuerte del trabajo académico; han podido ser recontratados varias veces porque han demostrado su valía académica, misma que es vista por los profesores consolidados como una bandera a exhibir desde la institución hacia fuera, en forma del trabajo no propio que se debe de presumir. De aquí que no sea raro que los docentes sin base, que son cada año recontratados por sus habilidades académicas, se encuentren entre los que más pugnan por elevar la excelencia académica. Además, tales profesores sirven de referencia para evaluar los conocimientos que existen en la unidad sobre metodología de la ciencia y las humanidades.

Para indagar la formación de los docentes en metodología de la investigación se diseñó un conjunto de criterios heurísticos que consisten en premisas epistemológicas y metodológicas con las cuales los profesores pueden realizar su formación tanto en investigación como en intervención a los alumnos, especialmente en lo que se refiere a sus tesis recepcionales.

Tales premisas parten de los dos grandes campos de la investigación: las ciencias y las humanidades. Es importante mencionar de antemano que dichos campos no necesariamente se excluyen en la mentalidad de los docentes (ni deben ser excluyentes en la academia), sino pueden ser complementarios.

Junto a este primer criterio general fue necesario también considerar premisas en cierta medida externas a la práctica de la investigación propiamente dicha, y sobre las que ya se ha reflexionado en cierto grado en las páginas anteriores, que se refieren a las prácticas sociales e institucionales que rodean la investigación, tanto las escolares como las extraescolares, portadas estas últimas por los docentes en forma de sus perfiles profesionales cuajados a través de su formación académica, así como a través de las interacciones con sus grupos de pares.

A continuación se señalarán algunos de los criterios para desarrollar ciencia. Antes de citar la lista de las habilidades necesarias para seguir estos criterios, cabe aclarar que no se trata de imposiciones de un lenguaje, sino por encima de ello, del reconocimiento de un campo disciplinario autónomo de la ciencia que es reconocible en su expresión de diversos modos.

Las habilidades de los profesores para manejar los conceptos teóricos y en general la metodología dentro de una lógica de investigación científica, o bien una de indagación humanística, se expresan de muchas maneras y tienen diversas connotaciones en cuanto al significado que ellos les atribuyen según los contextos particulares en que dichas prácticas se enmarcan, pero lo importante es que se pueden identificar y evaluar en cuanto a su desarrollo en personas o grupos concretos. Evidentemente, sin el dominio de estas habilidades metodológicas, las probabilidades de cooperación entre los profesores disminuyen aun cuando pueda existir una sana disposición subjetiva personal a interactuar con los colegas.

En la dimensión cognitiva, entre las capacidades necesarias para una mejor formación de los profesores en investigación están:

Epistemológicas

- Aceptación de la autonomía relativa de la ciencia como fenómeno central que posibilita la existencia del campo científico con sus propias reglas e instituciones de soporte.
- Construcción sobria de una relación de conocimiento que posibilite una profunda implicación en el objeto de estudio, al mismo tiempo que una capacidad para explicitarlo según los cánones que la comunidad científica establece al respecto.
- Posicionamiento en torno a los temas extra-científicos que de una manera u otra alimentan la investigación y la delimitación científica del objeto de estudio, con miras a coordinar las operaciones necesarias para analizar el objeto de estudio con el máximo potencial posible.

De metodología

- Expresión de las habilidades en metodología en la conciencia reflexivo-discursiva; es decir, en lo verbal sonoro o en el habla en el fuero interior.
- Coordinación de claves metodológicas, que como dice Pozo (2003), vienen en paquetes comprimidos.
- Identificación del análisis en el que los otros hablantes despliegan la coordinación de sus habilidades metodológicas.
- Establecimiento de parámetros de valor y coordinación de las variables principales involucradas en el objeto de estudio.
- Construcción de una sola clave crucial expresada en una pregunta y su respectiva respuesta.
- Dimensionalización de la pregunta en cuanto a su especificidad (ni muy grande, ni muy pequeña, además de encarnada en una conciencia sensible, tanto en su representación objetiva, como en su vivencia interna).
- Reflexividad metodológica. Oscilar entre el discurso metodológico formal propio de los círculos académicos, y el objeto concreto de estudio, lo cual implica tanto saber distinguir como combinar dos lenguajes. Aun cuando no se desarrolle del todo.

De personalidad

- Confianza altruista. Nace de la expectativa de que el otro nos seguirá aportando por voluntad algo (lo que sea) que consideramos valioso, sin que algún potencial engaño estratégico logre enturbiar la relación básica, a modo de dificultar posteriormente la cooperación debido a la desconfianza.
- Apertura para ejercitar la ciencia, expresada no sólo en forma de conversaciones (se supone que no existen conversaciones formales grupales en torno a esto, más que de imagen artificial) sobre tópicos específicos, sino además en forma de tiempo individual invertido en tales esfuerzos.

Estas habilidades tienen límites e incentivos para su circulación. Primero, se encuentra el punto en que diversos elementos ubicados en estos tres ámbitos (el metodológico, el epistemológico y de la personalidad), ingresan al ambiente de la unidad a través de uno o más profesores y de allí se difunden a los demás. Por ejemplo, lo que llega a circular a partir de las sesiones colectivas o reflexiones individuales sobre el eje metodológico, lo hace de manera desbarajustada por carecer éste de uno o más ejes centrales consensuados a falta de una autoridad académica, aun cuando provenga de un libro o de una persona, lo que se les plantea a los profesores como muy inverosímil, pese a que las posibilidades señalan lo contrario. Para generar consensos en torno a los puntos mencionados se requiere de habilidades clave que se pueden explicitar y puntualizar. Constituye un polémico asunto la cuestión de a cuáles de dichas bases o capacidades hay que dar mayor importancia. En el prólogo al libro de Barbara Rogoff, *Aprendices del pensamiento*, Pilar Lacasa ofrece elementos para pensar las dos posiciones básicas existentes al respecto. De acuerdo con esta autora, el etnocentrismo debe evitarse en las explicaciones sobre el desarrollo no sólo del conocimiento, sino también del desarrollo humano en general. Es decir, debe darse por sentado que no existe una sola jerarquía suprema de valores en cuya cima se encuentra el pensamiento más avanzado de algunos sujetos, específicamente, el de las comunidades occidentales (Rogoff, 2002, p. 17), aun cuando se trate de la ciencia misma.⁵

No obstante, aun cuando la autora reconoce la inviabilidad del etnocentrismo en este sentido, acepta como una posición humanamente superior la tarea pendiente de profundizar en el conocimiento de mecanismos que permiten a los sujetos de una cultura participar en los presupuestos de otras. En tales mecanismos juegan un papel crucial las matrices sociales en torno a las cuales los gru-

⁵ Caso en el cual, como se verá más adelante, procede razonar sobre las posibilidades de intercambios en las fronteras de la ciencia y otros modos de construcción social del conocimiento.

pos se dividen, pero también se reconocen como miembros de una misma cultura y metas comunes.

La perspectiva antropológica acerca de los mecanismos a través de los cuales se comunican dos culturas es perfectamente trasladable al caso de los profesores que asimilan las premisas de la ciencia. Pero tales mecanismos sólo se pueden ir especificando conforme se estudien los temas concretos que los maestros analizan.

Un elemento de importancia sobre el que se hablará en repetidas ocasiones en este trabajo es el grado en que algo es científico (un concepto, un dato, una información) o no, que tiene que ver con otra maraña de problemas a desmenuzar. Entre los profesores de las unidades de la UPN se emplean con gran frecuencia ciertos parámetros de sentido común distanciados de los que se emplean en las mejores universidades del país, y las diferencias son mayores en relación con los criterios que se emplean en las academias científicas certificadas para evaluar las producciones escritas. De aquí que resulte valioso señalar cómo es que en concreto en el caso de la Unidad 098 operan dichos criterios y sus limitaciones.

En el libro *Una pálida sombra. La identidad del profesor mexicano*, de Covarrubias & Brito (2007), se presenta una perspectiva muy sombría de la calidad académica de los profesores de las unidades de la UPN, ante lo cual cabe precisar que los datos que recuperan, por ubicarse sobre todo en el terreno macro, carecen de una articulación fina con los detalles de la evaluación de los conocimientos científicos. Si bien en general es verdad que entre la mayoría de los profesores de la UPN no se encuentran sistemáticamente estructurados y más o menos dispersos, ello no significa que no existan algunos conocimientos efectivamente estructurados en determinado (y aún desconocido) porcentaje de dichos maestros que por bajo que sea, no resulta despreciable como objeto de análisis y explicación, sobre todo en vías de diagnósticos que apunten a una transformación de dicha situación.

A reserva de volver a retomar para más adelante el asunto de los criterios de evaluación de los conocimientos científicos, cabe por

mientras decir que la forma como la investigación-acción es interpretada y aplicada por los profesores de la Unidad 098 es otro de los temas de gran calado que muestra, una vez más, la escasa disposición para sintonizar los lenguajes o discursos. Pero como ya se ha dicho, no todo está perdido, ni mucho menos cuando no se comprende que la crítica, llevada a modo de una dialéctica negativa, es fundamentalmente optimista: el centro de los análisis se puede ubicar en las potencialidades.

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

En el campo educativo es un asunto bastante sabido que la base de todo aprendizaje es la posesión de un conjunto de estructuras cognoscitivas que, desde el punto de vista de Piaget, se van adquiriendo a través de los estadios de desarrollo que surgen de una interacción entre lo biológico-natural y las acciones humanas, mismos que son culminantes hasta la edad que va de los 11 a los 15 años, en la cual el ser humano es capaz de entender el álgebra; es decir, de realizar operaciones sobre operaciones. Por su parte, Vigotsky se concentra en el proceso de adquisición de estructuras cognoscitivas en la interacción dialéctica entre el conocimiento que es de posesión individual y el conocimiento que es de común circulación social entre varios individuos pertenecientes a una determinada sociedad y cultura.

Es muy común oponer Piaget a Vigotsky, lo que resulta muy simplista y sobre todo inviable al considerar que cada uno de ellos se propuso para con el estudio de la génesis de las estructuras cognoscitivas objetivos muy diferentes. En términos más breves, mientras a Piaget le interesaba la génesis de las estructuras cognoscitivas en general, a Vigotsky lo que le llamaba la atención es cómo las estructuras cognoscitivas individuales tienen una relación dialéctica con los esquemas de saberes compartidos en sociedad. Con respecto al tema el lector puede consultar los libros de Rogoff (1993), Daniels

(2003), Wertsch, (1988). Ambos autores, cada uno a su modo, nos legaron conocimientos sobre la importancia de los modos en que se adquieren las estructuras cognoscitivas, en lo individual-universalizado (Piaget) o en el de interacción del sujeto con la sociedad (L. S. Vigotsky).

Lo importante a señalar y rescatar aquí es que la adquisición del conocimiento puede tener no sólo estos dos parámetros, sino muchos otros (el aprendizaje de una sociedad en relación a su siglo anterior, el de dos generaciones o cohortes de familias en una región, el de dos alumnos en relación a la noción de número, el de un mismo individuo en dos sociedades diferentes, casos todos en donde los contenidos pueden especificarse como se deseé), de entre los cuales interesa estudiar aquí, el dado por *la distancia que existe entre una comprensión mínima de la investigación científica como una respuesta congruente que se da a una pregunta a través de las indagaciones teórico-empíricas*, que es el parámetro que se debería de utilizar para evaluar una tesis de maestría.

A partir de tal parámetro es que puede existir una transparencia acerca de la comprensión concreta que *de facto* tienen los profesores respecto del conjunto de habilidades, operaciones o recursos necesarios para arribar a tal ideal evaluativo de las tesis. Se podría objetar que es injusto establecer el parámetro de una maestría, pero en abstracto, de lo que se trata es de establecer las distancias o cercanías que de manera objetiva se dan en los profesores con respecto a este criterio.

Quiérase o no (o gústese o no), los campos de la ciencia y la política aunque puedan ser siempre relativamente autónomos, el *sine qua non* del deber ser en las universidades es que la política debe estar al servicio del cultivo del pensamiento autónomo.

Por supuesto, el criterio mencionado es externo, pero se puede argumentar a favor que es justo la carencia de acuerdos sobre este ideal lo que lleva en muchas universidades a los profesores a una torre de babel de entendimientos diferentes, donde incluso, los alumnos evaluados en sus tesis corren el riesgo de ser incomprendidos en

los parámetros que ellos proponen para sí mismos, o en el peor de los casos, de no tenerlos nunca.

Dicho criterio, por lo tanto, no es arbitrario ni mucho menos monista en el sentido metodológico, pues existe una comunidad académica real que evalúa los trabajos por la congruencia de los parámetros que establece, por un protocolo general de investigación, así como por la comprensión profunda de una problemática con un significado y sentidos determinados, valiosos, para la sociedad o un grupo social en particular. En otras palabras, en la indagación para contestar a una pregunta, existen dos modos básicos de hacer congruentes teoría y datos: el de las ciencias y el de las humanidades, cada una de las cuales cuenta con sus respectivas habilidades, recursos, operaciones y estilos cognoscitivos.

Por tanto, para el caso de lo que se desea estudiar aquí, lo importante es explicitar cuáles son exactamente tales habilidades, operaciones, etcétera. En primer lugar se puede decir que dichos elementos están dados por todo lo que sirva para contestar a una pregunta y esté *más o menos* relacionado con el conocimiento metodológico común a las ciencias y las humanidades. En segundo lugar, tales elementos pueden ser precisados de muchísimas maneras, todas legítimas, mientras sean racional y razonablemente trabajados en los terrenos intelectual y emocional.

La sensatez en la discusión sobre cuál es la naturaleza del conocimiento en los dos campos de las ciencias y humanidades (y sus combinaciones), así como la demostración de la utilidad de lo elaborado para ellas a través de un contenido concreto cualquiera, es lo que proporciona la licencia en este estudio, para seguir un camino propio de construcción *de los detalles* que constituyen tales criterios ideales y la interpretación de cómo los maestros los interpretan, utilizan, eluden, asimilan en sus prácticas profesionales cotidianas.

Ahora bien, los modos concretos (como las estructuras cognoscitivas propias del conocimiento científico acumulado que son asimiladas, empleadas y/o reformuladas por los profesores en la Unidad 098), se encuentran íntimamente ligados a las relaciones sociales

en que se involucran; en otros términos esto significa que, como Vigotsky diría, existe una relación dialéctica entre las estructuras cognoscitiva que los profesores poseen y promueven y las relaciones sociales en las que ellos están sumergidos.

LA COLONIZACIÓN DE LA ACADEMIA

Los grupos de poder al interior de las unidades UPN no se aglutinan centralmente en torno a lo académico-científico (Covarrubias, 2007). Por supuesto, en determinados momentos (en las juntas generales de principio o de fin de semestre, en las reformulaciones de las antologías, en las preocupaciones de problemas personales, en la inquietud manifestada sobre todo en los pasillos por mejorar algo en la clase) en efecto llegan a existir discusiones académicas, pero no son el factor cohesionador de los grupos, ni tampoco existe consistencia alguna a este respecto; preocuparse por conocer con relativa profundidad determinado autor es interpretado más como un signo de prestigio que como el reflejo de una necesidad por entender mejor algún aspecto del mundo. Esta situación ha propiciado que las discusiones académicas que versan sobre lo científico tengan mucho de simulación, sobre todo cuando en ellas se encuentran presentes personas –en calidad de testigos–, ajenas al medio de los maestros que la llevan a cabo.

La simulación es un fenómeno mucho más complejo de lo que pudiera parecer a primera vista; entre las diferentes camarillas de poder en las unidades a veces *parecer ser* importa más que efectivamente ser, por lo que la identificación y conocimiento de los momentos en que se da una u otra de estas acciones, sólo pudo ser obtenido a través de observaciones etnográficas: la simulación se da sobre todo en las firmas de las entradas y salidas a labores, la presencia en el cubículo (aunque no se presenten estudiantes por días enteros), y ante el alumnado, en forma de imposiciones autoritarias. Estas tres variantes de la simulación arrojarían chorros de

tinta. Basta tan sólo con recalcar que las fronteras en que se juega el ser con el parecer ser se relacionan mucho con el juego del hacer las cosas de manera medio en serio o medio en broma (Goffman, 2006); al momento de conceptualizar dichas estrategias como juegos de relaciones de poder, en donde las reglas son polisémicas, se entiende la construcción socio simbólica concreta del poder al interior de la unidad.

La realidad sociosimbólica construida que opera en las percepciones y acciones de los profesores en las unidades es la que toma por referencia central la infraestructura económica y material que de manera formal la institución proporciona, lo cual a primera vista pareciera algo inofensivo y para nada reprochable. Es decir, el que se afirme que los intereses nacen de la disputa por los recursos económicos pudiera parecer una obviedad vacía. Sin embargo, tan naturalizada está esta noción en nuestra sociedad, y sobre todo en los implicados en tales disputas, que con gran frecuencia no se advierte que la construcción del pensamiento dentro de la ciencia o las humanidades puede tener una autonomía relativa. Las significaciones de esto son profundas toda vez que la construcción de comunidades académicas obedece a sus propias lógicas, en las que por supuesto interviene la dimensión política-administrativa o de gestión, pero de allí a afirmar que la posibilidad de discusión autónoma entre los diferentes grupos de interés en la academia es imposible porque todo es político, hay mucha diferencia.

Entre lo político y lo académico, si bien pueden existir momentos de una relación tersa y momentos de una relación tensa, ello no quiere decir que cada una de ellas deje de tener su propio campo de operación relativamente autónomo, como tampoco significa que una *siempre* esté subordinada a la otra; de hecho, aunque lo más deseable es el equilibrio a favor de la academia, existen determinados momentos en que las circunstancias exigen dar mayor importancia a lo político. No obstante, como ya se ha dicho antes, en la lógica de cualquier universidad es la academia la que siempre se debe favorecer en el largo plazo, ya que de lo contrario, a largo

plazo se perdería precisamente la razón de ser de ésta. De la misma manera, el que en algunos lugares exista mucha simulación no equivale a la ausencia total de academia, aunque ésta se reduzca al ámbito del aula.

En cambio, cuando de manera persistente se fomenta desde las instancias de poder la inquietud por el conocimiento y la intervención nobles sobre el mundo, lo que se llegan a cultivar son comunidades académicas con el suficiente poder cultural de sobrevivir más allá de todo inmediatez e incluso, en los casos de mayor fortaleza académica, dichos grupos llegan a sobrevivir por encima de las dificultades económicas y aplastantes condiciones políticas contrarias, como sucedió en Alemania cuando durante el régimen nazi el instituto que dirigía Max Horkheimer fue eliminado pero sus integrantes buscaron rehacer su actividad por separado en diferentes países, lo cual no fue obstáculo para que tiempo después regresaran a Alemania a reiniciar en grupo la actividad académica.

Los ejemplos sobre este tipo de reaglutinamientos abundan sobre todo en los países de occidente, pero lo que indican todos ellos es que les subyace una fuerza cultural cuya gestación inevitablemente conlleva prolongados periodos, durante los cuales las contradicciones con las acciones de gestión de los administradores y los políticos alcanzan a desmembrar el espíritu académico al punto de reducirlo a las aulas.

En tales contextos desfavorables, la defensa de la academia se convierte en un asunto de resistencia, ya que a la larga lo prioritario será procurar resistir a toda costa los diversos embates que desde muchos lados, en cada contexto y coyuntura concretas, puede sufrir la vocación de construir pensamiento.

Por supuesto, existen sin duda en la O98 casos admirables de profesores que por iniciativa propia consiguen los libros que consideran necesarios para mejorar algún aspecto de la práctica docente, platican en cuanta ocasión pueden con otros compañeros para compartir o trabajar sus inquietudes o establecen diferentes tipos de relación con los alumnos más allá del aula con el fin de realizar diversos

tipos de actividad académica. En la Unidad 098 tales maestros suelen trabajar más en una lógica individual, donde lo predominante es la superación profesional al interior de un proceso considerado como biográfico, libre y responsablemente asumido como la realización de *una vida propia* (para emplear un término de Giddens, 1997), no exenta de contradicciones, interrupciones y contrariedades. ¿Se debió emprender entonces una indagación de dichos procesos biográficos? Por mucho que puedan arrojar resultados interesantes, estos estudios sólo obedecen a experiencias personales.

En relación a los objetivos de la presente investigación, los procesos biográficos pueden ser analizados como parcialmente entrecruzados con el ambiente social de las unidades UPN, a manera de que las personas que portan la inquietud por la academia, desde determinada trayectoria profesional favorecida de manera consistente y por iniciativa propia, vivencian diversas ocasiones para dialogar, discutir, confrontar sus puntos de vista académicos con los de otros profesores.

Desde un punto de vista pesimista se podría argumentar que los profesores con mayores inquietudes académicas suelen abandonar las unidades decepcionados. En contraste, desde una óptica no tanto optimista o voluntarista, sino realista, es posible defender que aun cuando los grupos de mayor poder en las unidades estén cohesionados por factores extra académicos, y pese a la cultura de la complicidad imperante en torno a lo que pueda prevalecer en cuanto simulación, complacencia, negligencia o interés político, lo cierto es que no están por completo eliminadas las posibilidades de que dichas personas con vocación puedan influir, en un momento dado, como grupo en la academia.

Salvo la experiencia de los últimos dos años en que cinco doctores han iniciado de manera colectiva trabajo académico fuerte en la 098 (hacia el 2010 tres de ellos pertenecían al SNI y todos contaban con el perfil Promep), lo que ocurría anteriormente con los profesores que llegaban a demostrar vocación docente e investigadora fue que éstos mantenían un bajo perfil de servicio ante la posibi-

lidad de ser atacados por los docentes con una cultura del magisterio, quienes en lo político y laboral estaban mejor posicionados que ellos, mientras que la fracción de universitarios que sí llegaron a hacer grupo fue arrastrada también por una lógica extra académica, una concepción de pedagogía basada en un fuerte énfasis en los procedimientos, didácticas y dinámicas individuales y grupales.

CAPÍTULO V

LAS CONFUSIONES EN LA METODOLOGÍA

La práctica reflexiva es una disciplina cuyos orígenes hunden sus raíces desde tiempos tan remotos como la misma filosofía de Aristóteles. En tiempos relativamente más recientes, Carlos Marx, con base en la filosofía de Aristóteles y Hegel, entre otros, acuña una original noción de praxis con fuertes connotaciones políticas que llegan a tener amplia resonancia en el mundo occidental. Sin embargo, no es sino apenas hace algunas pocas décadas, con la obra de Shon, *El profesional reflexivo*, que la disciplina de mejorar la práctica y la reflexión se introduce en la pedagogía y lo hace como un discurso que parece tener una identidad o distintividad propia.

Uno de los elementos centrales que conforman dicha distintividad es que las oscilaciones que se promueven entre la práctica y la teoría se centran exclusiva o predominantemente en el aula, haciendo abstracción de todo cuanto acontece fuera de ella y que, quierase o no, lo que sucede tras las paredes del salón de clases llega a influir de forma decisiva en las relaciones sociales al interior de ésta. Considerada de manera más amplia, es decir, en el contexto sociohistórico que caracteriza a un aula en particular, la práctica reflexiva deviene casi inevitablemente en un pensamiento crítico y de intervención posible en los problemas contempo-

ráneos que nos ha tocado vivir. Así, los diferentes discursos de la práctica reflexiva son posibles de clasificar de acuerdo con un primer criterio que va desde aquellos que desarrollan una práctica aséptica hacia lo que ocurre fuera del aula hasta los que apoyan una intervención más acendrada que considera el contexto más amplio.

Otro criterio que se complementa con el anterior es el de la distancia que separa el pensamiento y la reflexividad. Pero antes de analizar la relación entre ambos, cabe hacer una aclaración con respecto al primero, que se aproxima más a lo abstracto y por ende a la especulación mal entendida. La *especulación* en su acepción hegeliana, es decir, como aquella actividad que desarrolla el pensamiento en el avatar de trascenderse a sí mismo, o con el fin de romper con sus propias limitaciones (Adorno, 1973). La importancia de recalcar esto no es menor, considerando que a raíz del divorcio entre la ciencia y la filosofía (Heidegger, 1961), la palabra especulación, en las disciplinas universitarias de los últimos dos siglos, ha sufrido un continuo proceso de desgaste y desprestigio que ha terminado por oscurecer esta potente acepción dada en su origen por Hegel.

El pensamiento conlleva importantes dosis de abstracción o pureza en su especulación, y la reflexividad implica una relación estrecha con la experiencia empírica y la intención práctica. Hay quienes se oponen a esta separación al argumentar que lo teórico y lo empírico son inseparables, pero consideran que tal separación analítica es algo que siempre se ha hecho, tanto por parte de científicos como de humanistas, resulta mucho más viable y fructífero retomar esta dicotomía y considerar sus complejas relaciones, con el convenientemente amplio *bagage* de las herramientas conceptuales y reflexividades que a través de su historia han arrojado las ciencias, así como las humanidades. La diferencia entre el pensamiento y la reflexividad reside en la distancia que separa al reflexionar del hacer: así como existe el ejercicio de un pensamiento abstracto o especulativo, también hay, por el otro lado, una reflexividad desarrollada en mayor medida con ayuda de las intuiciones prácticas de las ideas.

Un tercer criterio de clasificación, inclusive más imprescindible y central que los anteriores, es el que concierne al grado en que la formación de los maestros se encuentra permeada por los discursos de la reflexividad docente, cualesquiera que éstos sean, o por el contrario, no se encuentra influida en medida alguna o al menos no de manera que se note, por discurso alguno. Éste implica consideraciones conducentes a un cuarto criterio también necesario para nuestro estudio: el de si el docente está formado en: *a)* una práctica reflexiva académica, o *b)* una práctica institucional simbólica. En ambas es necesario identificar el grado de dicha formación, o sea, si ha logrado apropiarse de manera amplia o reducida de una práctica en cualquiera de estas dos lógicas formativas. Profundicemos en algunas ideas para aclarar en qué consiste este cuarto punto.

De los diferentes discursos que existen en la academia, puede ser que algunos estén presentes de manera tenue en la formación de los docentes, pero también cabe la posibilidad de que éste posea elementos de uno o más discursos no incluidos en dicho esquema, o al menos no reconocidos lo suficiente en el mismo. Un docente sin adhesión a uno de los varios posibles discursos sobre la reflexividad consolidados en la academia, no necesariamente significa que no se esté apoyando en discurso alguno: cabe la posibilidad de que su discurso sea propio, y éste haya sido construido no tanto desde discursos consolidados en la academia, sino a partir de una formación propia, caso para el cual diremos que su formación se realizó al interior de un específico universo simbólico, y no desde uno o más discursos académicos.

En este sentido, en la medida en que los docentes se han apropiado de elementos de los discursos académicos, podrá afirmarse que están académicamente formados, y en el grado en que se apoyen sobre una práctica formada sobre la marcha en el avatar del desempeño de su ocupación, podrá afirmarse que están formados dentro de determinado universo simbólico socializado e institucionalizado. A su manera, Mery Hamui (2008), alude a la distinción entre academia y universo simbólico cuando señala que los grupos

de investigación se forman a partir de una disciplina, un entorno institucional y un establecimiento. En este sentido, el entorno institucional y el establecimiento serían los componentes del universo simbólico.

Ahora bien, con ayuda de los cuatro ejes ordenadores antes mencionados, (el de la mayor/menor consideración de lo externo al aula, el del pensar/reflexionar, el del grado de apropiación de la práctica reflexiva, y el de formación en la práctica reflexiva contra la formación en un específico universo simbólico institucional), es posible comenzar a dar respuesta a la cuestión de a cuáles discursos o universos simbólicos y en qué medida se ha realizado la formación de los docentes de las unidades UPN, y si puede hablarse de una distintividad en su formación que los diferencie de otras instituciones o les dé identidad docente. Lo significativo de tales ejes ordenadores reside no en el esquema teórico-abstracto de las disciplinas académicas que pueda construirse o consolidarse al final del proceso de investigación, sino su importancia radica en que permiten, juntos, reconstruir las peculiaridades de las diferentes formaciones en reflexividad práctica de los docentes de la UPN, y desde allí, calibrar la fuerza y las posibilidades de desarrollo ulterior de sus identidades profesionales.

Una de las principales razones por las cuales los principios de la investigación-acción son retomados de forma superficial en la mayoría de las carreras de educación es la escasa socialización en torno a los principios centrales que caracterizan a este tipo de pedagogía. Por supuesto, que el problema va más allá de lo cognitivo y se encuentra atravesado crucialmente por lo político (los intereses profesionales, individuales y de grupo).

El término de confusionismo ha sido con deliberación elaborado para designar la ambigüedad que predomina entre los profesores respecto de los principios metodológicos centrales que conviene conocerse y ejercitarse y el halo de misterio con el que se pretende encubrir frente a los alumnos, la incapacidad para horadar con relativa claridad en la complejidad que caracteriza la coordinación de lo que son los puntos centrales de un protocolo común de investigación.

Existen varios puntos de entrada posibles al análisis de cómo se dan las limitaciones de los profesores en torno a las diferentes acepciones que puede adquirir la práctica al interior de determinados marcos epistemológicos y ontológicos. Uno especialmente importante es la polisemia que existe en torno al término *práctica* y la dificultad de estabilización de un marco de referencia.

El hecho de que el término práctica sea ampliamente polisémico dificulta en extremo que se pueda aclarar con exactitud su significado en lo cognoscitivo; aclararlo implica a su vez estabilizarlo en sus relaciones con otros conceptos. Sin embargo, entre los profesores de la UPN, acostumbrados a priorizar la práctica por sobre la teoría, los constantes cambios de los contextos en que viven (que permean bastante su concepción acerca de lo que es práctica, cuando hablan con los alumnos), su conocimiento y uso diferente acerca de este término provoca que su significado se diluya al emplearlo como sinónimo de “hacer algo y mejorarlo reflexivamente”, ya que entender de esta manera a la práctica, significa volver a subsumir el término en los diversos juegos de contextos socialmente contruidos posibles en las interacciones con los alumnos.

De esta manera, la práctica se vuelve cualquier cosa que dichos profesores logren acordar con los alumnos que se va a trabajar y mejorar de manera reflexiva (un niño especialmente agresivo en el salón de clases, un problema de gestión escolar, la promoción de un cambio de actitud hacia los padres de familia demasiado exigentes). Como podrá haberse advertido ya, el término de práctica no se vuelve concepto, sino una palabra de empleo en el sentido común, toda vez que se pierden sus enlaces que pudiera tener tanto con las observaciones realizadas como con la hipótesis planteada, y más aún, con los paradigmas existentes en la filosofía y la ciencia social que ya de por sí se encuentran estabilizados, pero no se ha logrado comprenderlos desde el concepto al interior de tales paradigmas.

Todo este problema de elevar el término de práctica a la dignidad de concepto es algo que tiene que ver al mismo tiempo tanto con

la comprensión de su significado al interior de la teoría(s) o fragmentos de teoría(s) desde las cuales se recupera, como con el nuevo significado que adquiere cuando (no olvidando la teoría originaria desde la cual se le rescató), se le coloca al interior del protocolo de investigación construido (problema, objetivo, objeto de estudio, hipótesis, marco teórico y metodología), ya que éste permite interpretar a la “práctica” de manera controlada; es decir, de forma simultánea abierta a las reformulaciones derivadas de nuevas observaciones o de refinamientos a la teoría.

Un marco de referencia teórico es, no un conjunto de términos fijos, como de manera errónea se pretende entender, sino que es un sistema de conceptos en equilibrio dinámico (que tiene las mismas propiedades epistemológicas de la equilibración *piagetana* del niño, y que por lo tanto también puede extenderse al modo como se construyen los paradigmas en la historia de la ciencia). Se dice que dicho sistema de conceptos está en equilibrio dinámico, justo porque posee la cualidad de ser lo suficientemente flexible como para permitir su traducción a los hechos, pruebas u observaciones empíricas, pero al mismo tiempo, facilita también su enlace a un conjunto de enunciados centrales nucleados en torno a una hipótesis. En este sentido, tanto el equilibrio dinámico como la hipótesis son cualidades ambas de cualquier obra intelectual construida tanto en la lógica de la ciencia ortodoxa (en la que la hipótesis está formulada a manera de permitir las inducciones y deducciones realizadas con operaciones técnicas de preferencia reproducibles así como rigurosas), como en el ámbito de las humanidades (en donde la hipótesis adquiere un carácter heurístico porque sirve de criterio orientador a las exploraciones realizadas en la caza de significados).

Lo anterior significa que, de manera semejante a como sucede con el niño en su tránsito a la adolescencia, el científico atraviesa un proceso de descentramiento con respecto a su objeto de estudio, ya que se distancia del mismo para ganar en objetividad (para más detalles al respecto, el lector puede remitirse al texto de Halbwachs, 2004, y también al de Rolando García, 1997).

Puede verse entonces, con el breve excursus epistemológico y metodológico anterior, que la estabilización del significado del término práctica es posible, ya que el análisis de ésta no se realiza en el contexto de sentido común de las coordinaciones entre las acciones del asesor(a), la alumna y los alumnos niños de ésta, (amén de las exigencias institucionales o de los demás actores posiblemente involucrados en el proceso de las indagaciones, como por ejemplo, los padres de familia), sino que se lleva a cabo en el marco del protocolo de investigación coordinado entre sus diferentes componentes e impregnado de teoría, pero a la vez abierto a la mejora mediante los refinamientos pertinentes de la teoría, la hipótesis y los datos (King & Verba, 2000).

Ahora bien, en lo que se refiere a la impartición áulica de lo que es la investigación-acción, la microenseñanza, aprendizaje reflexivo o la llamada investigación de la práctica propia, existe un conjunto de temas que por sí mismos merecerían varios libros enteros para poder abarcar la exposición de las confusiones, malentendidos y limitaciones más usuales entre los profesores universitarios, que en general tienen que ver con la investigación de la práctica docente propia.

En la literatura predominan los manuales al respecto, pero son raras las investigaciones aplicadas que toman alguna escuela como centro principal de su interés, y se atreven a teorizar e indagar sobre cómo se lleva a cabo esta práctica investigadora. Desafortunadamente, en la mayoría de las grandes editoriales abunda el criterio de una pedagogía generalizada para rangos de espacio y tiempo muy extensos, lo cual complica demasiado el que los profesores tengan una visión sobre cómo se puede llevar a cabo una investigación con espacio, tiempo y problema delimitados (es decir, con un objeto de estudio bien delimitado).

La investigación-acción, como sucede con cualquier otro tema, puede ser convertido en un objeto de estudio auténtico, cuando se escogen a las personas, el espacio y el tiempo concretos, y se sigan los procedimientos que generalmente (no las recetas) son recomen-

dados para el desarrollo de una investigación científica de índole humanista, en relación a la investigación-acción (en el capítulo cinco, se abundará sobre los criterios de rigurosidad que caracterizan a la investigación científica *versus* la investigación en humanidades, donde incluso ambas pueden ser combinadas).

A continuación mencionaré por incisos lo que considero son algunos de los aspectos más destacados sobre la problemática de enseñar en el aula la investigación de la práctica propia.

- a) Aunque muchos ubican a Shon (1992; 1997) como el fundador de la investigación de la práctica propia, fue el clásico Carlos Marx quien le dio forma más acabada al planteamiento de la posibilidad de una autoconcientización de la situación sociohistórica propia en el mundo, con miras a desarrollar la praxis para transformarlo. Inclusive, se podría decir que la versión de Shon es una vulgarización y distorsión del marxismo, ya que en primer lugar, la autoconcientización es un proceso fundamentalmente social, es decir, no es un problema exclusivo de un individuo, sino de la sociedad misma en cuanto que ella es la que abre las posibilidades para que sus miembros puedan actuar y transformar al mundo juntos. Esto dicho, cabe aclarar, en lenguaje sencillo, pues el concepto marxista de praxis es más complejo y se podría profundizar mucho en su gran riqueza, por ejemplo, a través de Adam Shaff (1973), Zemelman, (1997) y el segundo Althusser (2002). La perspectiva de Shon y las demás que se han desarrollado a lo largo de más de 20 años, reducen la transformación del mundo a la de la práctica áulica del profesor concebido como un individuo, al despojar a su situación concreta de toda la gran riqueza de la sociedad y la historia –envolventes pero abiertas al cambio–, en las que éste se encuentra inexorablemente situado. Desde este punto de vista estrecho, el objeto de intervención es uno mismo con vías a mejorar la intervención sobre los alumnos. El lector bien enterado podrá ya haber advertido de qué manera

estas distorsiones, cristalizadas en la práctica de la investigación acción, pueden conducir de forma perversa a una mayor intensificación del trabajo del profesor. Cabe aclarar que la investigación-acción o demás versiones de la misma no son malas por sí mismas; el aspecto negativo a señalar de ellas es más bien que, siendo expansivas por naturaleza, es decir, que su propio desarrollo y ejercicio estimula el seguimiento de nuevas fases de autoconcientización más plena, guardan un silencio total respecto a las implicaciones políticas de tal práctica. Sin embargo, tal y como está presentada por Shon y sucesivos desarrolladores, la investigación acción, además de volverla inofensiva desde el punto de vista político somete todavía con mayor fuerza al profesor a la inconsciencia de la práctica limitada al aula. Es preciso señalar también, por último, que hay estudios de investigación acción que toman en cuenta contextos más amplios al del aula, pero sin atreverse a recuperar la que resulta más abarcadora de contextos: la perspectiva de la totalidad (perspectiva en la que se encontrarían autores como Adorno, 1973; Zemelman, 1997; Morin, 1999; Wallerstein, 2005).

- b) La investigación acción es algo que, sobre todo, se comparte. Por lo que al exigir un igualdad de diálogo (muy difícil de lograr) entre los profesores y los alumnos se pierden con mucha facilidad los marcos de referencia en cuanto al papel y el posicionamiento del que está hablando o de los que están conversando, ya que las presiones sociales resultan con bastante frecuencia mucho más poderosas que el diálogo y debate autónomos. En una situación ideal inevitablemente la figura del profesor desaparece y lo debatido trasciende el aula e implica más a las personas con la sociedad concebida como un todo. En el momento de impulsar la investigación-acción ejerciéndola de determinado modo se tiende mucho a confundir lo que aprende (o debería) el profesor, con lo que aprenden (o deberían) los alumnos. Dicha confusión tiene

mucho que ver con una comprensión superficial de lo que es la práctica; o mejor dicho, con una teorización insuficiente de la misma y un desconocimiento sobre los posibles discursos en que dicha teorización se puede llevar a cabo, que son muchos, pero sobre todo hay dos que predominan: el de la filosofía y el de las ciencias sociales específicas.

Si nos ubicamos en la filosofía, la pregunta sobre el ser tiene significado sólo en cuanto a lo que de trascendente en el ser (o para el ser) humano puede encontrarse en relación a la práctica. Si nos localizamos en las ciencias sociales, entonces la pregunta sobre el ser de la práctica tiene significado sólo si su respuesta la dirigimos no a la trascendencia, sino a lo concreto real que se desarrolla en el mundo. Lo anterior apunta a que solamente un conocimiento relativamente claro de las diferenciaciones y entrecruzamientos que caracterizan a los múltiples discursos de pensamiento (tanto científicos como no científicos) sobre la práctica, con sus clasificaciones gnoseológicas, epistemológicas y ontológicas, puede hacer explícita y públicamente controlable la difusión de lo que es la investigación-acción. Es decir, la investigación-acción será más profunda y eficaz en la medida en que:

- Haya sustento teórico y sensibilidad al contexto de quien la lleva a cabo o en quien la promociona.
- Se propicie una situación ideal de habla entre los participantes que comparten la experiencia de la investigación acción.
- Se conscientice sobre las serias limitaciones que impone una concepción de la investigación-acción microsocia y centrada en el desarrollo individual del profesor (o microinstitucional), ya que las estructuras amplias de la sociedad siempre intervienen.
- Se comprenda bien que la esencia de la investigación-acción es lo que ella pueda tener de humanista, y no de científica, laboral o profesional. Aunque es obvio

que existe una disputa entre las diferentes disciplinas acerca de lo que significa y pretende ser la investigación-acción, a largo plazo la humanista ha mostrado ser la más abarcante y duradera.

- Se trascienda la visión en exceso reduccionista de que el *sine qua non* de la pedagogía son las formas (llámense modelos, procedimientos, recetas, dinámicas, técnicas, etcétera).
- c) Entre los profesores es común que se tienda a creer, por error, que el ideal de la investigación-acción (como el de varios otros aspectos de la pedagogía e incluso de la pedagogía misma), es la construcción de modelos o de procedimientos para facilitar el trabajo en el aula. Son muy pocos los que se dan cuenta de las profundas implicaciones de este equivoco. Para abreviar la defensa de lo que debería ser la posición sensata acerca de esta problemática, supongamos que un determinado profesor ha terminado de elaborar el modelo más acabado que le fue posible. Aquí tendríamos *necesariamente*¹ dos tipos de resultados: o bien el modelo sigue siendo pedagógico (por muy complejo que sea) pero a la larga decae en un anquilosamiento de las prácticas que le subyacen, y por lo tanto, también del interés que lo animan, pues cualquier máquina infernal de la lógica es inexorable. O bien se propicia que la pedagogía se desvanezca al trascender la investigación acción hacia la interdisciplina, a la vez que el profesor que lo difunde se vuelve más crítico y más conocedor de la amplia y compleja sociedad que le tocó vivir, a manera de tomar con mayor responsabilidad la premisa de que la *praxis* (y ya no la investigación acción), es para cambiar las cosas del mundo que son posibles de cambiar, a partir de un posicionamiento y compromiso para con él mismo y con

¹ Invito al lector a reflexionar detenidamente sobre el carácter de necesidad que tiene el llevar a sus últimas consecuencias un “modelo” de investigación-acción.

la vida más amplia. En el primer caso, la investigación-acción muere por inanición natural al devenir en procedimientos fijos que por mucha flexibilidad que tengan a la larga se convierten en corsetes para la acción misma, ya que el cambio de modelos o procedimientos basado en la crítica es justo lo que los puede hacer más atractivos.

- d) En la construcción de la relación entre el docente y los alumnos en el aula uno de los aspectos cruciales es el que tiene que ver con la dialéctica que existe entre la materia tratada y la habilidad del profesor para enseñarla: cuando la dialéctica entre estas dos dimensiones carece de fluidez y existe un evidente desfase sucede que los alumnos o no están de acuerdo en la realidad señalada o están en desacuerdo con el profesor mismo. Por tanto, si el momento de desacuerdo se deja pasar, las cosas terminan en una incomunicación esencial, vicio de vicios que abre la puerta a la simulación en el aula.
- e) Antes que nada, debe señalarse que cualquier desconexión en la relación maestro-alumno que lleve a exagerar la interpretación de lo que es la realidad objetiva o de la voluntad de transformarla, acaba por dar al traste con cualquier posibilidad de intercambio posterior. Por ello, es imprescindible la mayor claridad del camino que se recorre y el consiguiente aseguramiento por parte de ambas partes, el maestro y el alumno, del recorrido como mediación. Escribe Simone Weil (2001, p. 333):

en determinados momentos de mis dolores de cabeza (cuando se agudizaba la crisis, aunque justo antes del punto álgido), me entraba un deseo intenso de hacer sufrir a otro ser humano golpeándolo precisamente en el mismo lugar de la frente. En diversas ocasiones, estando así, llegué a ceder como mínimo a la tentación de pronunciar palabras hirientes. Obediencia a la gravedad: el pecado mayor, o uno de los mayores. Se corrompe de ese modo la función del lenguaje, que es la de expresar las relaciones de las cosas.

Esta breve pero significativa reflexión trasladada al ámbito del aula nos lleva directamente al problema de la interpretación de las expresiones del docente por parte del alumno, como permeada por un lado, por cierta dosis de reproducción de la realidad objetiva y por el otro lado, de transformación de la misma. Si bien de antemano sabemos que en este asunto no existen valores absolutos, lo que sí se puede tener claro, para de ahí partir a una perspectiva viable a la acción docente, es que en el primer caso se privilegia la demostración plausible de la realidad, mientras que en el segundo lo que predomina es la demostración de cómo se transforma o la invitación a transformarla.

En el texto de Weil antes citado, es notable que la filósofa francesa llame *corrupción* a la exagerada tentación de actuar en lugar de ver la realidad. Dice: “se corrompe la función del lenguaje, que es la de expresar las relaciones de las cosas”.

En otro texto Powell (1975), un estudioso de la psicología de la adolescencia, remite a este mismo tipo de *exageración interpretativa*, cuando un alumno y su maestra, ofuscados por el peso de la relación, caen presa del coraje y terminan peleando cuerpo a cuerpo en el piso.

Lo destacable aquí no es la implicación *versus* la indiferencia entre el alumno y el docente, sino la curiosidad dirigida a la realidad *vs.* la interacción docente-alumno. En el complicado entramado de cómo se tejen las historias de los esfuerzos malogrados del acoplamiento entre el maestro y el alumno; entre la realidad y éstos dos al mismo tiempo, la materia tratada y la descripción del contexto denso son imprescindibles. Sin embargo, es posible elaborar algunas afirmaciones generales al respecto, con el fin de aclarar cuál sería en todo caso la naturaleza del camino deseable y posible en el salón de clases.

Si nos detenemos a reflexionar sobre la oposición comprender la realidad/intervenir sobre ella podemos darnos

cuenta que existen aspectos de la realidad que se pueden transformar y otros que no o que son más difíciles de cambiar. Admitido esto, el problema de sintonización cognitiva y afectiva entre maestro y el alumno gira en torno a cómo cada uno ve y desea tanto ver como intervenir sobre la realidad. Teniendo claro esto será posible “determinar cuál es el complejo de libertades específicas y de restricciones concomitantes que estimule con más probabilidad *los valores de entendimiento y diálogo*”.²

Cabe hacer notar la gran importancia que en dicho entendimiento y diálogo reviste la interacción auténtica; en la medida en que ésta se haya logrado, cualquier posicionamiento simultáneo del maestro y el alumno en algún punto del espectro comprender/actuar será viable. Acomodar la realidad a nuestros propios deseos o pretender la omnisciencia infalible son acciones que tienen sus costos si no se saben ver los límites. Así como existen palabras cargadas de voluntad de transformar algo, así también hay comprensiones de la realidad evidentemente sesgadas y corregir ambas cosas, ya sea por separado o en conjunto, es una tarea de despliegue decidido de una racionalidad, sensibilidad y crítica simultáneas.

- f) El que cada profesor tenga disposición no ya tanto para entender las sutilezas que caracterizan a la praxis de otros, sino para enfrentar crítica y explícitamente la propia, requiere de la maduración de condiciones internas y externas que en lo inmediato están fuera del alcance de los docentes de la Unidad 098. Entre tales condiciones se puede mencionar en especial, la de una amplia disposición para aceptar públicamente las fallas que se pudieran tener, pero ello es casi imposible de lograr desde la institución a la luz de las fuertes connotaciones políticas que conllevaría una acción de esta naturaleza; aceptar fallas es aceptar incompetencia o inmerecimiento

² Berlin, Isaiah, (2002), *Sobre la libertad*, Alianza, Madrid. Las cursivas son del autor.

de la responsabilidad del magisterio, cosa que de inmediato aprovecharían quienes se encuentran en puestos de peso político dentro de la administración burocrática de los profesores. De hecho, así es como las reformas de 1994 se pusieron en marcha en contra de los profesores de educación básica (Castrejón, 2007), motivo por el cual no deberían de extrañar las sobradas sospechas que este sector de docentes tiene hacia todo lo que signifique una reforma educativa o cualquier otra acción de amplia envergadura sobre el sistema educativo en el que trabajan.

SIMULACIONES

En la 098 los espacios de apertura para la crítica no se dan en las reuniones generales entre profesores, donde las reacciones y comportamiento son inducidos desde la dirección, pues lo que se pretende es transmitir la imagen y el mensaje de hegemonía, lo cual no se logra porque más bien se produce un ambiente de imposición y resistencia tácita donde prevalecen los desacuerdos implícitos, que sin bien en ocasiones llegan a manifestarse, lo hacen de tal manera que quienes se atreven a externarlos es porque saben de antemano que pueden desarrollar tácticas reales de presión, y por ello tales expresiones son escuchadas y tomadas en cuenta, mas nunca a modo de permitir tajantemente y a toda costa –así sea con el criterio–, que la propuesta principal sea lanzada por una persona o un grupo diferente al de los más antiguos.

La simulación de hegemonía conlleva una fuerte carga de cerrazón y agresividad que no es de ninguna manera funcional para la academia, ni mucho menos para un colegiado sustentado en argumentos apoyados en una investigación sistemática. En este sentido, quienes dicen poseer el poder académico principal son justo los que no pueden discutir con imparcialidad y sin ánimo de derrota al contrario, sobre asuntos sustentados por buenas ideas teóricas

y elaboraciones reflexivas, y no sobre vagas intuiciones detrás de las cuales lo único que se vislumbra es un autoritarismo inamovible bajo el argumento falaz de la experiencia.

Las aperturas a la crítica y a la escucha tampoco acontecen entre grupos, lo cual en el contexto de lealtades construidas por los profesores de medio tiempo y por horas produce un curioso fenómeno: estos últimos pasan a cumplir una función regulatoria de las opiniones negativas y positivas que llegan a circular entre los grupos más establecidos: o sea, son quienes hacen fluir la comunicación dentro de la institución, y con ello, a pulir, enderezar y tratar de opinar con explícita ética lo que acontece en la unidad. Tales personas son, en otras palabras, la opinión moral que hace de conciencia en la institución, que aunque algunas veces sea sesgada, sólo raramente ello se hace de manera deliberada.

El espacio en donde más se dan las críticas, autocríticas y escuchas es al interior de los grupos de pares (es decir, al interior de los grupos establecidos) y un poco menos pero después de ello, entre éstos y el personal que no es de base y además se encuentra por medio tiempo o por horas. Así, los pares son quienes permiten a los profesores miembros de dichos grupos la crítica, la escucha y la autocrítica. Tales acciones regulatorias al interior de los grupos permiten moderar excesos que podrían afectar ya sea en lo político, en lo académico o en lo personal, a sus miembros o al grupo como tal.

La socialización del conocimiento científico llega a darse también al interior de los grupos, pero en los antiguos sólo a manera de informaciones, o bien, acerca de procedimientos didácticos o de precisión de contextos de la enseñanza aprendizaje, más no de manera amplia acerca de la reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje teorizada y sistematizada. En este contexto de rivalidades y sordas pugnas, la transparencia y el respeto son valores aplastados por la inseguridad, el miedo, el orgullo y las tendencias al sectarismo derivadas de la defensa de los intereses extra académicos creados, pero con base en los cuales se suele emplear la academia como bandera,

las más de las veces sin sustento sólido y no de manera tan pública, como fuese deseable.

Dado que la otredad, en los términos de Ricoeur (1996) se permite principalmente con los pares, las barreras de diálogo académico hacia los demás crecen. En este contexto, por supuesto que se dan de manera constante revaloraciones de la práctica profesional, pero tales revaloraciones, más allá del plano individual, son sobre todo alentadas por los grupos de pares y por los profesionistas sin plaza de base. La ganancia del sentido de otredad es lo que en cualquier caso redundaría en una disipación de los temores y un reconocimiento mutuo de las posibles ganancias de cada uno de los grupos en competencia. El problema es que el lenguaje para acordar cualquier comunicación de encuentro académico posicionaría casi de manera inevitable a los profesores de recién ingreso y con plaza de base, que tienen la más alta escolaridad en la Universidad Pedagógica, en posición de enseñar a los más antiguos la incondicionalidad de la academia, cosa que resulta inadmisibles por la concepción de *status* que los profesores más antiguos están acostumbrados a defender.

En las contadas ocasiones en que ha existido cierta oportunidad para establecer negociaciones capaces de aglutinar consensos en un sentido u otro, lo primero que salta a la vista de todos los profesores es la pregunta por las ventajas y costos de tales acciones. Las preguntas se hacen tanto en lo personal como en lo grupal. Abundan cuestiones del tipo: ¿se aprovecharán de mi trabajo? ¿Estaré trabajando “gratis”? ¿Avanzaré en mis intereses laborales? ¿Ganaré los aliados que quiero? Preguntas todas que serían naturales y hasta legítimas si no fuera porque en ellas se deja fuera el interés por la discusión académica desinteresada.

Por si acaso se pensara que todo esto es un juego de hipocresías, o un show inútil de levantamiento de banderas, hay que recordar que, aparte de que desde hace tiempo la academia se encuentra en crisis, las estrategias ocultas con tintes de elucubración poco ética nunca se pueden evitar, pero por otro lado, afortunadamente siempre existe la fundada expectativa de que buena parte de ellas

se pueden evidenciar tarde o temprano. En esto valen mucho los historiales personales. Por otro lado, hay que recordar que siempre es objeto de evaluación social la credibilidad que cada quien sea capaz de granjearse.

El peso del perfil académico de cada profesor tendría que ser adecuadamente valorado con referentes empíricos. De no ser así, los profesores de la Unidad 098 seguirán por tiempo indefinido atentos a meras especulaciones. En otras palabras, andarán recorriendo a tientas el camino de las posibles negociaciones y diálogos. Por su parte, las soluciones burocráticas sólo pueden ser concebidas a manera de apoyos, facilitadores, complicadores o atenuadores de la situación, pero nunca como un medio esencial para arreglar los conflictos al fomentar la confianza y disipar los temores en la institución. Pero ¿acaso se ha pensado alguna vez que lograr la autonomía en la academia es algo fácil de lograr?

Uno de los grandes mitos que se han manejado en la Unidad 098 gira en torno al eje metodológico de la Licenciatura en Educación Plan 94, sobre el cual el grupo de la transición ha desplegado prácticas e ideologías con base en las cuales ha buscado justificar su apostolado a través del exhibir una supuesta posesión de conocimientos de expertos, lo cual de paso, ha servido también como pretexto para que dicho grupo se organice al interior de la universidad en una lógica corporativa autoritaria. Es decir, tiende a justificar su forma autoritaria de organización y acción, arguyendo la supuesta posesión de un conocimiento difícil de obtener e impartir.

El conocimiento de expertos supuestamente incorporado en el eje metodológico formativo de la Licenciatura en Educación versa sobre cómo formar maestros capaces de cuestionarse y mejorar su propia práctica docente. Sin embargo, dejando aparte la censura, inhibición o distorsión a que la crítica de la práctica docente puede ser sometida, las diversas propuestas de investigación-acción fomentadas en los libros de pedagogía y educación son sólo recuperadas de manera superflua o en el peor de los casos ignoradas.

La figura de las asesorías, que se presenta a primera vista como el núcleo de la esencia formativa de la UPN 098, no está clara, lo que provoca imprecisiones y confusiones que terminan por fomentar un malestar en los alumnos, especialmente en aquellos que tienen en alta estima lo que Bachelard llama el “proceso de digestión del conocimiento” (1988), reduciéndoseles así las oportunidades de culminar su carrera con una idea más o menos sólida de lo que es la experiencia de un acto unidad de aprendizaje en el sentido de John Dewey (2008).

Para cualquier institución educativa resulta de fundamental conveniencia que sus docentes en primera instancia, y los alumnos en segunda, posean una noción-sensación de completud al concluir cada curso y también al concluir su tesis recepcional. Curiosamente, en la Universidad Pedagógica Nacional, como en la gran mayoría de las licenciaturas en las diferentes universidades del país, la experiencia espiritual de haber concluido un curso rara vez es experimentada como la culminación directa de un esfuerzo cognitivo o de asimilación placentera de lo visto en una materia (caso en el cual los alumnos tendrían el deseo de profundizar en la materia), sino que más bien la conclusión de cursos es vista como el fin del acto de resistir al cual debe añadirse una celebración festiva.

Este asunto apunta a un problema que corresponde más bien a una línea de indagación que alude a la potencial dosis de significado, lógica y comprensión que los alumnos puedan desarrollar con la apropiada mediación de los profesores; al cerrárseles los caminos para el logro de la completud de un acto unidad.

CONFUSIONES DE LOS ALUMNOS

Vale la pena señalar que existe otro aspecto desconocido asociado a la investigación-acción, mismo que tiene que ver con la manera en que se enfoca la intervención en la realidad, sobre todo en lo que atañe al área de la gestión educativa. Cuando desde crite-

rios pedagógicos se pretende intervenir en la realidad del aula o de la gestión educativa, sea a través de un programa, un currículo o tan sólo un conjunto de principios, con frecuencia existe una preocupante incapacidad de los estudiantes para saberse situar y con base en ello saber actuar en alguno de los puntos localizado entre: 1. el diseño, 2. la aplicación, 3. la evaluación y 4. la difusión de lo incorporado (de manera frecuente por escrito) en lo planeado; el principio de que toda intervención sobre la realidad tiene que ser reflexionada y explicitada lo más sistemáticamente posible es violado de manera elemental, cuando se desconocen estas cuatro fases de la intervención pedagógica. Al respecto, la propuesta es que se evalúen, juntas, las siguientes capacidades relacionadas con el diseño, aplicación, evaluación y difusión de las propuestas de investigación acción:

- a) Para saber situarse (tomar posición-visión) en dichas fases.
- b) La capacidad de saber qué hacer a partir de dicha posición-visión.
- c) De saber explicitar lo pretendido, lo ejercido, así como lo logrado y no logrado en el proceso de realizar los dos puntos anteriores.

Lo cual significa que, cuando el alumno se proponga reportar una intervención sobre la realidad, esté adecuadamente equipado con una perspectiva sistemáticamente reflexionada de su acción educativa o pedagógica.

También relacionado con el “confusionismo” sobre la práctica, en la Unidad 098 suele reivindicarse la experiencia por encima del conocimiento teórico. Dentro de dicha lógica, una de las más usuales justificaciones para la renuncia de profundizar en actividades de investigación científica (o en la elaboración de teoría), consiste en que para hacer una buena investigación científica se requiere necesariamente ejercitar a fondo la misma actividad de los individuos estudiados; es decir, la observación participante se llega a plantear como indispensable. La trampa de dicha afirmación reside en

plantear que existe una incomunicación básica, algo así como una zona inaccesible y por tanto incognoscible, entre alguien que practica algo y otro alguien que trata de entender en lo intelectual y emocional dicha práctica sin necesidad de ejercerla. En dicha afirmación reside de forma implícita una derrota del pensamiento, que reza más o menos tal y como lo expresó Virginia, una alumna de la Maestría de la Unidad 098: “No se puede comprender y entender más completamente a alguien, sino vivenciando lo mismo que ese alguien vivió”.

La primera pregunta obligada sería ¿qué significa con exactitud “vivenciando lo mismo”? Y ¿qué cosa puede darnos la garantía de que ponerse en circunstancias y/o hacer cosas similares a las de los individuos estudiados va a asegurarnos la comprensión y el conocimiento que tengamos de ellos? ¿Qué tan seguros estamos de dicha similaridad? ¿Por qué desechar a priori la posibilidad de comprender y entender a los sujetos de estudio a partir de entrevistas con empatía? ¿Qué es en todo caso lo que se desea entender de ellos? ¿Sólo su actividad sin más? Resuenan con fuerza aquí ecos del positivismo, pues sólo podemos presumir de *aproximaciones* a las vivencias de los individuos estudiados, y como se dice vulgarmente, el hecho de “ponerse en los zapatos de otros” tiene sus ventajas y desventajas (Taylor & Bogart, 1984), al igual que el sólo atenerse a sus acciones observables.

Inclusive, el hecho de vivir situaciones similares a las de los individuos estudiados no es el único medio (y ni siquiera el más seguro) para poder conocer su mundo y llegar a comprenderlos, pues también se encuentran otros recursos como las entrevistas, las experiencias próximas, las observaciones no participantes, así como las triangulaciones de dos o más de estas técnicas, mismas que se pueden fortalecer con el establecimiento de una empatía o una relación de amistad con los sujetos estudiados. Las diversas técnicas de recopilación de datos, junto con nuestra calidad de humanos dispuestos a conocer otros mundos sociales es lo que facilita no tanto “ponerse en los zapatos de otros”, como ponerse en zapatos similares y enten-

der a los sujetos de estudio. De hecho la llamada “saturación de datos” indica el arribo a una óptima comprensión de otros mundos sociales de acuerdo con los objetivos de la investigación.

En lo que los antropólogos llaman “traducción” es cierto que algo se pierde (Clifford, 1991), después de todo, el espejismo de la copia fiel, es decir, la reproducción exacta de la misma circunstancia y vivencia de los individuos estudiados para “verdaderamente” conocerlos y comprenderlos es imposible. La ciencia de este siglo ya no pretende eso, ni tampoco preocuparse sólo en describir las cosas desde la perspectiva del actor (etnografía). En todo caso ¿para qué desear eso? Para entender mejor algo es necesario ir más allá de la mera descripción de la perspectiva de los actores analizados, es decir, ir más allá de lo que aconseja Peter Winch (1994), para tratar de conocer mejor a los individuos estudiados, así como las circunstancias en que viven.

Sin embargo, el problema principal que se imputa a los investigadores es la capacidad de aproximarse al análisis de una profesión y la autoformación; se ignora por completo todo lo que dichos investigadores y docentes tienen de formación metodológica y de contenido en ciencias sociales. ¿Cómo si en principio insertar la interdisciplinariedad en el seno de la pedagogía fuera una cosa dada por imposible o sencillamente no existiera! Aparte, resulta paradójico, si no es que ridículo, acusar a los docentes de no conocer *a plenitud* la misma práctica que cotidianamente ejercen. Lo sensatamente exigible es más bien que se sepa trabajar la autoconciencia de la práctica propia en lo discursivo. No hay duda de que todos los docentes la conocen, pero no se les puede descalificar sino hasta contar con las observaciones adecuadas que indiquen la capacidad de discursividad y análisis del docente en torno a su propia práctica. Por lo tanto, el problema no es ponerse en los zapatos de otros, sino *a)* analizar, criticar y modelar la propia práctica, *b)* asumir que debido a que los contenidos concretos son insoslayables en cualquier curso, hablar de práctica docente implica un contenido (objeto de estudio e historia de grupo) que le da su matiz, contexto y necesidades propias.

Al momento de proponerse parar en seco el acto espontáneo para comenzar a reflexionar sobre un problema o experiencia significativa cualquiera resulta valioso traer a colación lo que Lukacs llama la conciencia sensible; de acuerdo con este autor, no se trata de que una palabra desplace a otra palabra; eso es, según Lukacs (1971), “una inocentada”. En cambio, que una cosa desplace a la otra, ese sí es el lenguaje del mundo, fenómeno a partir del cual no está descartada la posibilidad de la violencia. Para que el docente pueda desarrollar mejor su reflexión sobre algún aspecto o fenómeno del mundo relacionado con su práctica diaria es indispensable que todas las cosas que rememora sean re-experimentadas con la mayor intensidad posible. Esto es, una conciencia sensible apropiada es aquella que se desenvuelve con gran viveza, pues a partir de ello es que la reflexión, al involucrar el compromiso, la vida y el ser todo de quien reflexiona, puede ser desarrollada con una mucho mayor calidad, ya que junto al surgimiento de tal tipo de conciencia son mayores las probabilidades de que los significados y fenómenos sean pensados con reflexiones ricas, es decir, con densidad, lo cual sin duda requiere a su vez la capacidad de definir y simplificar la dirección que seguirán las reflexiones sin que ello signifique tampoco la tendencia a dispersarse.

La razón principal de que a lo largo del tiempo haya prevalecido una gran confusión en torno al cómo promover la autoformación de los docentes de preescolar a través del análisis de la práctica propia es que se ha carecido de la habilidad para profundizar y clarificar el hecho de que, en el control de la relación entre la práctica y la reflexividad, existen muchas combinaciones posibles, mismas que pueden admitir múltiples criterios de clasificación y análisis. Esto es, aunque la elaboración de un esquema de lineamientos generales sea posible, en la Unidad 098 nunca se ha emprendido dicha tarea en parte porque se ha tendido a confundir los criterios de jerarquización y clasificación de los diversos posibles aspectos que caracterizan a este tipo de aprendizaje, mismo que es ontológico y gnoseológico a la vez. Esto significa, entre otras cosas, que existe una deficiencia en

la formación epistemológica y filosófica acerca de cómo llevar a cabo el cometido planteado en dicho eje metodológico.

LA POLÉMICA DE “EL DIARIO”

De acuerdo con los datos obtenidos, en la institución de referencia existen dos fuentes principales de formación de consensos en torno a los criterios de calidad en la investigación educativa. En primer lugar, se encuentra el fondo de experiencia común decantado a través de la interacción entre los profesores, proceso en cuyo transcurso se ponen en juego los diferentes reservorios de conocimientos (Shutz, 1975). Y en segundo lugar, tenemos los diversos perfiles de formación académica profesional. La gran diferencia entre ambos es que uno nace de las interacciones cara a cara en el seno de una comunidad pequeña, y el otro se genera desde lo que Benedict Anderson (1997) denomina una “comunidad imaginada”, es decir, de un ámbito social en el que los individuos que a él pertenecen no necesariamente interactúan cara a cara o se conocen. La manera en que estos dos reservorios de conocimiento se van formando a través de las historias grupales, institucionales e individuales, son cruciales para entender las lecturas probables que los académicos realizan de determinadas cosas al momento de prestarle atención. En el presente capítulo examinaremos estas lecturas, lo cual se realizará a través de abordar diferentes aspectos de la vida académica y escolar.

En la Unidad 098, desde hace más de 20 años los profesores promueven entre sus alumnos la elaboración de un diario de sus actividades profesoras. De inicio, la palabra diario, aunque heurísticamente es útil porque refiere a los típicos escritos íntimos, al estilo del famoso *Diario de Ana Frank*. La palabra diario conlleva prejuicios necesarios de desterrar, debido a que se corre el riesgo de caer en una laxitud en los criterios para mejorar su calidad, así como en una estrechez de las modalidades en que se puede desarro-

llar no tanto un diario, como una reflexividad y una praxis basadas en el registro de actividades.

Más allá de la indagación acerca de los orígenes de dicha práctica de elaboración de diario, se encuentra la cuestión de mayor importancia, acerca de las modalidades y criterios de calidad para su realización. Las entrevistas arrojaron que en casi todos los casos, además de haber una gran diversidad de formas de controlar las ejecuciones, dicha tarea no incluye una planeación y una sistematización (fuera de algunas pocas ocasiones en que explícitamente los profesores exigen a sus alumnos un registro regular, así como una observación y autocrítica con sus consecuentes mejoras también regulares, hechas con base en los mencionados registros). Sin embargo, ello no debe de extrañar ni tiene por qué ser motivo de gran preocupación, al considerar que tal tipo de ejercicios son contextuales.

Lo que sí debe señalarse es que la práctica académica de los profesores en torno a este tipo de ejercicios materializados en el llamado diario no ha condensado en formalizaciones más allá de algunos pocos casos individuales y sólo por determinados lapsos de sus vidas; esto es, no hay prácticas docentes lo suficientemente recurrentes a manera de que cristalicen en una consistencia y distintividad en el trabajo y frutos derivados de la elaboración del diario. Predominan los estilos personales de cada profesor en la forma de promoverlo, los acuerdos que se van dando en la interacción docente-alumnos, y más básicamente, el fuerte prejuicio de que hacer un diario es describir las actividades del día para después, si acaso, hacer algunos juicios y acciones sobre las mismas.

Este último aspecto conduce a suponer que el lenguaje sobre la reflexividad se tiende a mejorar más desde las intuiciones registradas por la práctica misma, que a partir de bases académicas más profundas; en otras palabras; existe una significativa ausencia de teorización sobre los ejercicios con el diario. El sentido común de la mayoría de los profesores, sobre todo los que más antigüedad tienen, les podría inducir a objetar que ni falta hace el desarro-

llar dicha teorización, lo cual tiene muchas aristas que es necesario precisar. Veámoslas a través del ejemplo concreto de las posibilidades que tienen los mencionados docentes de acceder en el desempeño de su vida profesional a las siguientes aseveraciones de John Dewey (2008):

En toda experiencia integral hay una forma porque hay una organización dinámica. Llamo dinámica a la organización porque emplea tiempo para completarse, porque es un crecimiento (p. 64).

Los momentos en que la criatura es más viva, más compleja y concentrada, son los de pleno intercambio con el ambiente (p. 117).

Cuando hay arte genuino en la investigación científica y en la especulación filosófica un pensador no procede por reglas, ni ciegamente, sino por medio de significados que existen inmediatamente como sentimientos que tienen color cualitativo (p. 135).

la forma puede ser definida como la operación de fuerzas que llevan la experiencia de un acontecimiento, objeto, escena y situación hacia su propio cumplimiento integral (p. 154).

Las potencialidades de apropiación de estos enunciados en el ejercicio profesional cotidiano de los docentes se encuentran delimitadas de manera estrecha por los siguientes factores:

- a) Dado que los espacios de socialización teórica académica más amplia entre profesores se dan sobre todo durante el proceso de elaboración de antologías (durante el cual se cuenta con un tiempo limitado y con una variedad de temas y asuntos didácticos por armar), las recuperaciones que se pudieran hacer de Dewey se vuelven muy azarosas.
- b) Dewey es un autor cuya lectura exige una específica formación en filosofía, y con un ritmo que resulta ser largo, de acuerdo con las exigencias inmediatas cotidianas de los pro-

fesores estudiados, en las cuales apremian otros autores más “prácticos”; las repercusiones de esta limitación pueden advertirse más claramente en la falta de consolidación colectiva de ideas que pudieran servir como ejes de aglutinación de acciones colectivas.

- c) No hay muchos libros disponibles directos de dicho autor, ni tampoco textos que hagan la serie sucesiva de digestos, mismos que en todo caso facilitarían la lectura ya sea de la esencia o de algún aspecto preciso de su teoría que se desee indagar.
- d) En el caso de que la lectura del enunciado antes mencionado de Dewey se hubiese dado por parte de alguno de los profesores, es muy difícil que ello trascienda a lo colectivo en forma de auténtica recuperación de la misma. Y nótese que no se trata sólo de Dewey sino de muchas aseveraciones importantes de cualquier otro autor clásico de la pedagogía, todos los cuales es muy deseable que los académicos recuperaran para su labor profesional.

Otra desventaja de la ausencia de formalización social de la práctica académica en el sentido de Simmel y Shutz es que ello deja muy escaso margen para que desde los ámbitos directivos se puedan emprender acciones que impulsen una cultura académica más enraizada en espacios académico-discursivos más amplios. El localismo ha sido algo muy difícil de romper debido a la prevalencia de grupos constituidos como camarillas de poder, cuya legitimidad en los hechos no es académica en un sentido amplio, sino limitada a las praxis de aula localmente constituida. La legitimación del poder ante los alumnos es sólo una parte, pues la otra fuente de legitimidad de las universidades es el espacio discursivo abstracto de las comunidades que producen ciencia, sea en el ámbito nacional o en el internacional.

Pero volviendo a la cuestión concreta de las limitaciones de impulsar de manera profunda los ejercicios que se realizan con el

diario de actividades cabe agregar que la escasa socialización académica, que sobre todo se expresa en prácticas basadas en la intuición y no en una conciencia discursiva previamente desarrollada con trabajo deliberado, tiene como trasfondo que el eje de gravedad en torno al cual giran muchas de las inquietudes de los profesores son los conflictos entre camarillas. Tal situación contribuye a que en los ejercicios con el diario de campo, al igual que en muchos otros que se realizan en la unidad, con frecuencia no se distinga entre la investigación acción y la metodología de la ciencia. Ello se debe también en parte a que en México predominan mucho más los libros de metodología de la ciencia que los de investigación acción. Esta última es hasta cierto punto reciente, desde que estallaran en el panorama académico con Shon (1992), ya más legitimada dentro del campo educativo específico de la formación en humanidades.

Todos los escritos de autores pertenecientes a las corrientes innovadoras de la educación, que hacen un rescate en avalancha de lo semi enterrado en humanidades en los tres primeros tercios del siglo pasado pueden ser conectados o conectan a su modo con cuestiones cruciales relacionadas con la elaboración del diario de actividades. Por ejemplo, en el escrito clásico del sociólogo Robert Merton intitulado *The focused interview. A manual of problems and procedures* (1956), en el capítulo “Introspection and retrospection”, el autor afirma que en el proceso de entrevista estas dos actividades llegan a intercalarse alternativamente, cosa que es de sobra conocida por los docentes que imponen una dosis de reflexividad y crítica a su práctica en el aula. Así, tener en cuenta la distinción e intercalaciones entre introspección y retrospección resulta fructífero para la organización del trabajo de elaboración de diario de campo. Es decir, la introspección y la retrospección se pueden emplear de muchas maneras en el marco del diseño de un plan de investigación acción.

De igual manera, se podría recuperar mucho de la explosión académica escrita sobre el tema; por ejemplo, en los últimos 20 años se ha escrito abundante material sobre la narración; ésta es abordada desde una gran diversidad de perspectivas, como por ejemplo, por

citar algunas de las más importantes en las ciencias sociales, Ricoeur (1993), Bruner, (2000), Clifford & Marcus (1986), Gadamer (1995), todas las cuales ofrecen puntos potenciales para ser adecuadamente conectados y utilizados en los ejercicios de diario.

En los cursos de metodología que se imparten en la Licenciatura Plan 94, de la Unidad 098, existen cuatro materias que forman parte del eje metodológico, el cual idealmente debe aglutinar y dar coherencia a todas las demás asignaturas. Pese a que en el mapa curricular formal y escrito de la Licenciatura Plan 94 se plasma que el eje metodológico es el que en teoría debe articular todas las demás dimensiones de la formación, lo que más bien prevalece tanto dentro de dicho eje como fuera del mismo, es una mezcla muy heterogénea de percepciones y prácticas, todas las cuales terminan por fragmentar cualquier esfuerzo por consolidar el perfil de formación integral propuesto.

Y es que el problema reside en la falsa idea de que dentro del currículo es posible insertar algo así como un conjunto pequeño de “los cursos importantes”, o los “cursos más cruciales”,³ a manera de pretender al mismo tiempo, estratificar a los docentes según den dichos cursos cruciales o no. Tal división del trabajo cumple el papel de una quimera mal planteada (si no es que un elemento ideológico o un motivo de misticismo para el poder político, o sea, una coartada). Con tal propuesta, esencialmente de corte político-burocrático, se tiende a estratificar *a priori* a los académicos, sin más fundamento académico sustantivo que lo organizativo, o sea arbitrariamente desde el punto de vista académico. En efecto, el que se haya llegado a plantear de modo artificial un “eje aglutinador” crucial no es más que una prueba de la acostumbrada y arraigada práctica de cubrir con el manto de un imaginario ficticio, es decir, irreal y por lo mismo cada vez más ideológicamente ineficaz, el estado de fragmentación de la cultura académica en la institución.

³ Es decir, el ideal de aglutinar en un solo bloque nucleador (verbigracia, el eje metodológico) la parte de formación más decisiva del educando.

CAPÍTULO VI

DISCURSOS CIENTÍFICOS Y HUMANÍSTICOS

La actividad científica suele ser vista como una tarea alejada de las necesidades prácticas de la vida cotidiana. Infortunadamente, este punto de vista es bastante común en las escuelas y hasta en las universidades mexicanas. Los elaborados lenguajes teóricos son descalificados por varias razones, la principal que son relativamente incomprensibles (las disquisiciones de Vigotsky, Dewey o Anthony Giddens), o su aplicación a la vida práctica no es evidente. Ésta es una deficiencia muy poco reflexionada a la que es necesario dar salida institucional, pues rara vez se reconoce de manera amplia que prácticamente cualquier enseñanza que tenga que ver con una comprensión estructural de la ciencia y la investigación implica no sólo un aprendizaje lento y parsimonioso de una gran variedad de detalles, sino que ello requiere también de saltos ingeniosos o dudas radicales. Por lo tanto, en la enseñanza de la ciencia y la investigación pueden tener lugar dos clases de equívocos que nacen ambos de supuestos erróneos sobre la ciencia.

Por un lado, existe la creencia bastante común y extendida de que el seguimiento riguroso de procedimientos estandarizados (es decir, que van más allá de los generados a partir del objeto de estudio concreto) es el *sino qua non* de la ciencia, y que por lo tanto, todo

salto ingenioso en la inducción es por sí mismo perjudicial porque introduce el desorden o pretende hacer adelantos ilegítimos hacia la construcción de la idea o ley general, pero ¿qué no también los procedimientos de inducción son válidos? ¿Acaso hace falta mucho aún para poder hacer comprender a los profesores que la inducción y la deducción se pueden mezclar de forma compleja en un mismo reporte de investigación, y que ello no tiene porqué afectar en lo más mínimo su comunicabilidad, la cual reside en la congruencia de lo expuesto?

Por otro lado –y quizás este equívoco sea todavía mucho más acentuado y común que el anterior–, se cae en el error de suponer que lo importante en la investigación científica es partir para las indagaciones de un argumento central impregnado de un sentido exacerbado o significado profundo. En especial, se tiende a creer que las reflexiones filosóficas profundas son lo que de verdad vale en ciencia, a manera de caer en el extremo de suponer que todo lo que hace falta para avanzar en las disquisiciones es el genio. Nada más equivocado, pues tal tipo de reflexión implica trabajosos procesos de digestión de argumentos que sólo se alcanzan a través de un relativamente largo tiempo de ejercicio del pensamiento, mismo que por supuesto puede poseer sus propias dosis de especulación, pero también de autocrítica si es que desea ser legitimado públicamente en las comunidades académicas/científicas.

Por tanto, en la enseñanza de cómo avanza la indagación científica no tener clara la distinción entre la rigurosidad y el genio puede llevar a multiplicar las confusiones, ya que se cae en el error de que la ciencia es un asunto exclusivo de, o bien genios excepcionales desligados de las cosas mundanas, o bien de sacrificados trabajadores del pensamiento, es decir, cosas de “matados”, como se diría en el lenguaje coloquial. Aunque en las ciencias naturales (como por ejemplo, en la física o la química) es mucho más claro que la investigación requiere de un lenguaje especializado, en las ciencias sociales ello no es tan evidente, lo cual da pie a muchas confusiones o malinterpretaciones, sobre todo en cuanto al carácter de la

especulación, el cual muchas veces se supone por error como algo en sí negativo. En la historia de las ciencias sociales los lenguajes especializados siempre han sido objeto de diversas clases de sospechas; entre las cuales destacan por ejemplo, las señaladas por Mario Bunge, quien le ha lanzado a los que practican la especulación acusaciones de extravagancia, presunción, intuicionismo, misticismo e irracionalismo. No cabe la menor duda de que a los neopositivistas como Bunge les ha costado mucho asimilar el necesario e ineludible espiritualismo con que están impregnadas siempre las ciencias sociales; inclusive un espiritualista heredero de la escuela de Frankfort, Jürgen Habermas, ha figurado por varios años entre los más prestigiados intelectuales que mayor récord de registros tienen en el índice internacional de citas de las ciencias sociales, máximo mecanismo regulador de la comunidad científica internacional.

Sin entrar en detalles de la antigua pugna en las ciencias sociales entre explicación y comprensión (Wright, 1973), lo que vale la pena recalcar en este punto es precisar que tales malinterpretaciones o descalificaciones contra la especulación se generan desde el desconocimiento de que ante los lenguajes poco entendibles, son pertinentes y viables dos actitudes básicas para enfrentarlos en una discusión razonable (que no racional en el sentido fuerte, como lo plantea Toulmin): en primer lugar, mediante la asimilación del lenguaje mismo, de la concepción que el autor desea comunicar, términos y metáforas son medios de expresión que pueden conformar todos un discurso más o menos consistente, que a final de cuentas puede ser legible, socializado y poseer una determinada legitimidad en las ciencias sociales. Y en segundo lugar, la asimilación de un lenguaje a primera vista poco entendible, puede darse a través de la experiencia sensible por la que el profano atraviesa al momento de procurar familiarizarse con él.

Una experiencia, según John Dewey, se caracteriza por el sentimiento de completud, es decir, por el sentimiento de haber atravesado por sucesos que forman una unidad vivencial, misma que tiene una cualidad determinada (2008, p. 43). Así, a este respecto,

cabe hablar de la experiencia sensible unitaria, concepto retomado de Dewey; el marxismo, o más específicamente el occidental tiene su propia concepción de contacto con lo sensible bajo el término de conciencia sensible (Lukacs, 1971), ésta y la inteligibilidad cognoscitiva pueden ser empleadas como dos criterios evaluativos del pensamiento especulativo.

Adorno da un concepto mucho más elaborado que no entra de ninguna manera en contradicción con el anterior, sino que lo complementa; para este autor, lo especulativo significa, en el sentido hegeliano, “la autorreflexión crítica del entendimiento, de cara a un conocimiento más intenso de sus propias limitaciones y a su autocorrección” (Adorno, 1973, p. 16).

Por lo que el tipo de especulación que defiende Adorno, lejos de caracterizarse de acuerdo con la imagen vulgar con la que se le estigmatiza, según la cual carece de control alguno y de la menor autocrítica lógica, y sobre todo, sin confrontación con las cosas mismas, por el contrario, posee sus propias formas de regulación.

En última instancia, las filosofías o teorías de la praxis combaten lo pernicioso ínsito en el monismo metodológico, es decir, en el acto de elaborar una sola metodología para todo objeto de estudio. De cualquier manera, más allá de la dosis de inteligibilidad o experiencia sensible que posea, si de verdad algún discurso especulativo (que al principio resulta oscuro para el profano) es razonable o racional significa que éste tiene la capacidad no sólo de ser asimilado en la superficie, sino también quizás de quedar registrado en la memoria implícita.

Todos los grupos o comunidades, sean académicas o no, cuentan con un trasfondo de entendimiento implícito con base en el cual los individuos en dichos grupos insertos pueden realizar de manera fluida sus interacciones; esto sucede por lo general en el terreno preconsciente sin que la gente se dé cuenta de ello, pero el convivir en común, el formar y compartir una historia, un pasado, una memoria, condensa muchas cosas, sobre las cuales quienes están conjuntamente familiarizados con ellas dan por entendidas en su vida

cotidiana. El mejor conocimiento de tales estructuras y saberes implícitos en el preconsciente de los individuos pertenecientes a un determinado grupo es un asunto que por tradición le ha pertenecido a la sociología, pero también es viable analizarlas en la academia, específicamente, en la forma en que son conformadas y empleadas por diversos grupos y/o individuos en una determinada institución escolar.

En una misma línea o variable ideal puede plantearse que existen universidades bastante alejadas del conocimiento científico acumulado y, en el otro extremo, hay instituciones de educación superior estrechamente relacionadas con el mismo; y aunque las formas de relación pueden variar, tales intensidades son objetivamente evaluables de diversas formas. Así, una posibilidad de evaluación es establecer parámetros generados desde lo que para las ciencias sociales y las humanidades es considerado como ideal a lograr, por supuesto, siempre de manera aproximativa y no completa, tarea que sin duda implica cierta dosis de especulación controlada mediante la autorregulación.

Los acendrados enemigos de la especulación, que se encuentran más del lado de la ciencia ortodoxa, tienden a defender mucho la creación de procedimientos metodológicos descontextualizados, es decir, válidos para varios o todos los contextos: desde este punto de vista la ciencia sería más una cuestión de elaboración de procedimientos lo más reproducibles posibles para varios contextos y hasta para varios objetos de estudio. Aquí la primacía la tienen el método y la parsimonia: el criterio de rigurosidad se encuentra en la meticulosa y paciente organización lógica de la realidad; por lo que no se vale especular ni dar saltos apresurados; su ideal es la máxima lucidez posible, aun cuando ello vaya en contra de la desespiritualización de lo descubierto. Nos encontramos aquí con el extremo de la creencia en las recetas, desligadas de los objetos de estudio desde los cuales originalmente ellas fueron creadas. En este lado del problema de cómo se entiende la ciencia, vemos productos terminados; es decir, complejos productos de historias que nunca

se cuentan, sino que se incorporan en una entidad en apariencia autónoma, que funciona como si fuese un artefacto en cualquier parte que se le aplique.

No hay que ir muy lejos para darse cuenta de las deficiencias que acarrea tal forma de concebir los resultados del trabajo científico. De cualquier manera, existe un entendimiento objetivo de la ciencia ortodoxa que realmente circula entre los académicos. En el caso de las tesis elaboradas por los alumnos de la Unidad 098, las contradicciones de dicha forma de hacer ciencia no se tienen claras. Lo anterior lleva por lo tanto, a que ya sea por el lado de la especulación (que se puede desarrollar por ejemplo, también por el lado de la reflexión sobre la práctica propia), o por el de la ciencia rigurosamente seguida por procedimientos (que se puede desarrollar por ejemplo, con base en específicos protocolos de investigación), en ambos casos, en la 098 parecen ser prácticas oscuras, seguidas por seres raros, misteriosos, o en el peor de los casos, sectarios.

Esta aparente inaccesibilidad de la ciencia o lo científico se llegó a reflejar en la Unidad 098 en un pequeño encuentro en el que la supuesta discusión versaría sobre el carácter de las hipótesis en los estudios científicos en comparación al que adquieren cuando se trata de estudios sobre las humanidades. Lejos de que tal polémica haya comenzado siquiera, lo que se dio fue una reorganización y redistribución de la materia de metodología de los alumnos de posgrado. De cualquier manera, desde entonces, los saberes teórico-metodológicos se han prestado en la Unidad 098 a escasa polémica real entre los diferentes grupos de docentes que constituyen el centro de estudio, lo que se debe en mucho a las confusiones de la abstracción acerca de lo que se discute, pero sobre todo, a una formidable cerrazón al aprendizaje más intensivo de la investigación y la respectiva reorientación en la formación docente y estilo de “aprendizaje de adultos tras bambalinas” adquiridos.

Al respecto, es importante considerar que la generalidad de los profesores en la Unidad 098 se formaron con un fuerte énfasis en *a)* la habilidad de fomentar la disciplina de los alumnos, *b)* una

concepción de que los contenidos son esencialmente fijos y c) un fuerte centramiento en las cuestiones de procedimiento pedagógico. En la vida cotidiana profesional de los docentes de la 098 estos tres énfasis tienen una prioridad mucho más alta en el aula, que los saberes acerca de la ciencia y los contenidos de los objetos de estudio concebidos como construidos: las informaciones sobre dichos objetos tienen a lo mucho carácter de reconstrucción, pero la ambición de un todo articulado parece ser algo por principio incomprensible, salvo para una fracción de docentes, la mayoría de los cuales después de haber advertido la potencialidad de los estilos de enseñanza-aprendizaje constructivistas, desisten de seguir tal camino ante la fuerza de la inercia general, y terminan por hacerlos renunciar a fomentar en los alumnos tales saberes. Aprender a aprender no es algo que tenga prioridad en las metas institucionales de la unidad, por la aún escasa socialización y aproximación con el conocimiento científico acumulado en estos temas.

La incomprensión que existe en muchos profesores sobre la práctica del pensamiento distanciado, desinteresado y más teórico, se genera en el hecho de que, de acuerdo con la manera en que se formaron sobre la práctica, depositan por instinto la confianza en el conocimiento cultivado en el terreno de lo práctico más que en aquél que es producto de una reflexividad en interacción con el conocimiento teórico acumulado. Este último tipo de saber implica un tiempo y lugar específicos para desarrollarse, es decir, exige condiciones materiales, culturales y de tiempo que muchos profesores no han tenido. Por ejemplo, existe una gran ausencia de estímulos institucionales para ello, y sobre todo, la carencia de una especial implicación existencial de la que hablaremos algunas líneas más adelante.

Para quienes poseen una concepción de la pedagogía como una actividad práctica, las buenas ideas nacen sobre todo de la experiencia pre consciente o saber implícito. Esto es, se valora más el conocimiento intuitivo cultivado como experiencia docente, que el reflexivo producto de la autoformación impulsada a la mejora de la docencia a través del tiempo, lo cual implica una diferencia

muy fuerte, al considerar que en el primer caso las exigencias de superación en la docencia se perciben como necesidades de información a exponer a los alumnos en marcos establecidos y casi inamovibles de interpretación de dicha información, mientras que en el segundo caso, predomina de manera mucho más fuerte la duda incesante de la adaptación a las circunstancias, cuando no la inquietud por el cambio constante de éstas: son dos concepciones muy diferentes de la educación y de lo que debería de ser la pedagogía.

LA CIENCIA EN LAS AULAS

En gran medida, los conocimientos que poseen los profesores de la Unidad 098 sobre ciencia son adquiridos a través de la difusión y no del ejercicio mismo de la indagación científica, por lo que la estructuración de los mismos es débil, y por ende, cuando llegan a impartirse a los alumnos las formas de abordaje de su exposición en aula, tanto como la exposición de los ejemplos o casos concretos que servirían como su soporte empírico, carecen de la variedad, y por ende, de la riqueza necesaria para poder conectar con los saberes previos de los alumnos, a manera de poder ubicarse fructíferamente en su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

En otras palabras, los conocimientos sobre ciencia prevalecientes en dicha institución no han sido trabajados lo suficiente como para que puedan ser expuestos de manera fácil y asimilados incluso con placer por los alumnos. Esto es, los saberes complejos o de relativa complejidad, que siempre están presentes en todo tema o fenómeno estudiado científicamente son difíciles de ser interpretados o retraducidos por los docentes a manera de volverse legibles para los alumnos.

Este problema, pese a la gran importancia que reviste para la formación en toda disciplina o carrera de licenciatura, se ha abordado muy poco como objeto de estudio en México. Entre algunas de las principales problemáticas acerca de la dificultad para exponer en

forma simple o clara a los alumnos determinados conocimientos científicos se pueden identificar los tres siguientes:

1. La capacidad para transitar lógicamente y de manera sencilla de una abstracción alta a una más baja, o viceversa. Ésta exige a su vez la adquisición de varias otras que llevan tiempo aprenderlas. Cuando, por ejemplo, en un lenguaje relativamente alto de abstracción se dice que la noción de cantidad en el niño posee residuos antropomórficos (es decir, que el niño dota de cualidades anímicas a objetos inanimados), tal aseveración puede ser llevada a un nivel más bajo de abstracción con una diversidad de ejemplos que conectan de manera lógica con cada uno de los términos implicados. Así, podría aludirse a lo vivido por el niño a través de la energía de la madre en cada enojo que ésta llega a tener, como una de las primeras experiencias de relaciones de cantidad con que se enfrenta, misma que repetida muchas veces adquiere en el niño carácter de interacción tipificada más o menos predecible, en la que la noción de cantidad va adquiriendo con el tiempo mayor autonomía en el niño.

Si se quiere ir más allá en el ejemplo, se podría decir que el enojo en la madre puede servir de pretexto para realizar inducciones acerca de la relación entre la adquisición de la noción de cantidad y la densidad de las interacciones sociales del infante con otros seres humanos. De la maraña de reflexiones de deducción e inducción que se pueden desprender de este ejemplo y la aseveración abstracta sobre la noción de cantidad pueden haber muchos extravíos de entendimiento, por mencionar algunos de una sola clase: *a*) que con dicha aseveración abstracta no se está queriendo decir que esté mal que el niño sienta afecto por los objetos o que esté mal que el niño sienta que los objetos le afectan como si ellos tuvieran vida propia, *b*) que el objetivo para el crecimiento sea (ni mucho menos para la vida cotidiana de la gente común y corriente) distinguir siempre entre los seres vivos y los no vivos, ya que los afectos pertenecen a seres vivos, pero la necesidad de simbolización siempre provoca que se le den cualidades de vida a objetos (Durand, 2006), *c*) tampoco significa que las sociedades que hacen la distinción tajante entre

seres vivos y objetos sean superiores o más racionales en comparación con las que no hacen tal diferencia.

De los posibles malentendidos anteriores acerca del antropomorfismo y en el contexto de la teoría piagetana de la génesis del conocimiento en el niño se puede entender que este concepto fue empleado por Piaget de una manera muy específica en sus experimentos para demostrar que el proceso de descentramiento en el niño implica un conocimiento cada vez más acabado del mundo físico que lo rodea, y no un defecto de los niños para dotar de cualidades simbólicas a objetos vivos y muertos. Por tanto, bajar de nivel de abstracción la aseveración de que “la noción de cantidad en el niño posee residuos antropomórficos” requiere no sólo tener claros los pasos lógicos para hacer las deducciones, como la que se mencionó más arriba, de diversas maneras (que aún no hemos señalado), sino además, poseer un conocimiento sólido tanto de dicho concepto, como de la teoría de Piaget y de las críticas que se le han hecho al autor a este respecto. ¿Qué si dicha aseveración o todo esto se puede explicar de manera sencilla a los alumnos incluso de licenciatura? Sí, siempre y cuando el docente cuente con las estructuras cognoscitivas bien trabajadas.

2. Otro concepto aún no trabajado por profesores es el de experiencia unitaria (de John Dewey, mismo que aplica para el análisis del arte en la vida cotidiana, pero que es trasladable al campo educativo), que se refiere a sucesos vividos cuya consumación proporciona una sensación de completud que tiene todas las características de la obra de arte (Dewey, 2008). La idea de experiencia unitaria no es tratada ni mucho menos analizada por los profesores de todos los grados. Lo normal es que ésta se entierre en los recuerdos biográficos de los maestros, en lugar de que sea rescatada con toda intención como un referente fundamental para transmitir la sensación de completud o lección al exponer cualquier contenido a los alumnos. En el mejor de los casos, la experiencia unitaria se trabaja intuitivamente, pero la conciencia no hace contacto con ella, ni mucho menos se impulsa la reflexividad teórica.

La capacidad para transmitir una experiencia unitaria a los alumnos requiere de una formación para poder exponer verbalmente en clase o por escrito la manera en que, durante cierto tiempo, se llegaron a vivir hechos como algo artístico y muy satisfactorio. Este postulado se podría confundir con “contar experiencias a los alumnos” o con el que el profesor se ponga como modelo para que sus alumnos vivan las mismas experiencias. Nada más equivocado: la idea de experiencia unitaria es abstracta porque se refiere a una capacidad que tenemos todos los seres humanos en general y no es por lo tanto algo de privilegiados.

Exponer a los alumnos que ellos pueden tener su propia experiencia unitaria al elaborar sus tesis puede serle muy estimulante, siempre y cuando el docente tenga la habilidad para proporcionar una gran variedad de ejemplos, formas de análisis y abordajes de dicha idea. Tal esfuerzo es mucho más viable de lo que se podría pensar considerando que en la actualidad vivimos una sociedad estetizada (Lash, 1994).

De esta manera, la analogía entre elaborar una tesis y realizar una obra artística intelectual no es descabellada. Sin embargo, va tan en contra de la tendencia común del aula como un espacio de esfuerzo tortuoso, que muchas veces se le ve así, pues no se concibe como una experiencia estética.

La obra intelectual tiene una gran afinidad con la artística y lograr comprenderlo puede implicar tanto grandes y esforzados rodeos, como inesperados saltos ingeniosos hacia inspiradoras ideas. En ambos casos, lo que se hace es procesar un conjunto de conceptos relacionados y plasmarlos en una sola estructura de conocimiento, misma que puede ser explicitada en un solo concepto o argumento, de manera más o menos delimitada. De este modo, ya sea mediante una comprensión significativa, o a través de procedimientos cuasi-experimentales, el poder procesar una experiencia unitaria y plasmarla en un concepto es algo que se asemeja a una digestión corporal (Bachelard, 1988) o a una experiencia artística consumada (Dewey, 2008).

Pese a que la gran mayoría de los profesores en la Unidad 098 tienen múltiples experiencias unitarias vividas en relación a diferentes asuntos de sus vidas (aún acontecidas en el aula o en la institución), éstas se consideran más como parte del ámbito privado de la propia biografía, que como un material con el cual pueda trabajarse de forma explícita para abrir la autocrítica y para mejorarla en una lógica especulativa de índole hegeliana (Adorno, 1973). Mucho juega en esto una cultura del golpeteo y del predominio de las camarillas, que no permite o no deja el espacio suficiente para un crecimiento basado en la retroalimentación entrópica de perspectivas. Pero también ello encuentra su causa en el desconocimiento de la importancia de la autonomía relativa de la ciencia con respecto a la política: no se percibe que lo más sano para cualquier institución educativa es que la academia tenga una autonomía relativa con respecto a la política; es decir, que los discursos científicos o humanísticos que circulan en la academia no son acabados, por lo que encontrándose ellos en proceso de construcción, el interés en los profesores se jala más y prontamente hacia el juego político del contexto inmediato de los profesores, que hacia la resolución de las deficiencias o necesidades de crecimiento de tales discursos científicos o humanísticos a un terreno más abstracto de interés de la sociedad.

Es inherente a la vida cotidiana de hoy, el que la gente pretenda obtener con respecto a cualquier asunto resultados tangibles y pronto, cosa que entra en abierta contradicción con reconocerle a la ciencia y las humanidades su propia autonomía y sus propios ritmos de progreso, para lo cual (y aquí volvemos al tema de las experiencias unitarias de nuevo), se requiere poseer mucha claridad acerca de las experiencias unitarias que son capaces de armonizar, o al menos poner en contacto productivo, la ciencia y la política al interior de los centros escolares, a manera de que tanto esta primera como los alumnos salgan ambos beneficiados.

Otro aspecto más de las experiencias unitarias se refiere a su propiedad abstracta antes mencionada; es decir, a que su aplicabilidad puede extenderse a muy diferentes acontecimientos vividos

de manera consumada; desde algunos breves episodios sin importancia, pasando por los que duran varias semanas, meses o años, hasta los que abarcan la vida entera siempre y cuando exista la idea de completud más arriba referida.

De entre las diversas demarcaciones de experiencias unitarias conviene destacar en especial dos por la gran importancia que tienen para la idea moderna de educación: la que debería existir antes de la edad adulta y la que debería existir después de dicha etapa. Según esta divisoria de la vida en una primera parte debe haber formación y en la segunda deben recogerse los frutos de dicha formación; esta concepción resulta tan fuerte en las sociedades occidentales que es sorprendente advertir cuán poco se le ha cuestionado, lo que puede verse sobre todo en la idea de la carrera escolar –principalmente licenciatura–, como la fase final de la primera parte de la vida, pero la sociedad moderna ofrece rituales institucionales tan poco estructurados, que tal divisoria ideal se desestandariza y rompe en mil pedazos ante la extensión de la crisis contemporánea de la capacidad para vivir o realizar experiencias consumadas; en los afortunados casos que llegan a existir, ya no abarcan largos periodos, sino en muy cortos, lo cual por supuesto socava la calidad de vida.¹ De igual forma es significativo que dicha divisoria se establezca a la edad de 24 años (años más, años menos) y de allí para adelante se suponga que una vez concluida una licenciatura se llegaron a adquirir todos los conocimientos necesarios para desempeñar una determinada profesión, considerándose innecesario –o peor aún, de más–, continuar los estudios,² y con mucho mayor razón tal idea parece en el sentido común descabellada cuando se habla de una formación que abarcará el ciclo de vida entero.

¹ El sociólogo Scott Lash (1994), ha llegado a plantear que los ciclos de trabajo largos (que también podemos conceptualizar como unidades de significado acoplados al ámbito del trabajo), indican una mejor calidad de vida.

² O en todo caso, se continuarían para enfrentar mejor la feroz competencia en el mercado de trabajo, al acumular cada vez mayores credenciales escolares, lo que significa reducir la educación a su expresión materialista y utilitarista.

La idea de que el aprendizaje acaba una vez transcurrido determinado periodo supone de entrada que el adulto ya no tiene compromiso de aprender, lo que representa una de las más grandes trampas de los discursos ideológicos de la educación. La adultez se acostumbra a definir por el criterio de la edad, pero, conceptuada como unidad de experiencia, puede bien multiplicarse hacia varios ciclos de adultez (cada uno considerado como unidad de experiencia), e incluso, puede extenderse a varias dimensiones de la adultez, algo que por chocar de frente con las concepciones de circulación corriente en el sentido común es difícil de asimilar pese a todas las conveniencias que tendría el adoptarla por las potencialidades y nuevas posibilidades que dicha concepción abre para la apropiación de la vida. La clave está en la expansión de las concepciones de vida en las que las hegemonías actuales logran una cerradura que, al mismo tiempo es cognoscitiva, emocional, moral, sentimental y hasta espiritual. En una novela relativamente desconocida de un mexicano, dice con profundidad el personaje principal, *Eugenio*, a *don Ramón*:

- ¿No te parece terrible el encontrar tanta disconformidad irresolucionable?
- ¿Porqué dice irresolucionable, acaso no hay opciones cambiantes?
- Sí que las hay, aquí estamos nosotros, por ejemplo, pero la gente espera una redención de la totalidad, son muy pocos en verdad los que creen en el cambio autodeterminante de las partes (Da Jandra, 1990, p. 214).

En otro texto, escrito por Carl Jung, un autor en extremo polémico por la construcción que hizo de un importante y en ocasiones despreciado puente que cruza las fronteras de comunicación entre el cientifismo y el humanismo, se alude de forma indirecta a esta veta totalitaria de la sociedad contemporánea que no permite, sino censura y hasta estigmatiza socialmente el auténtico aprendizaje a los adultos :

Nuestra educación colectiva {...} tan preocupada está por la educación de la juventud que apenas piensa en la del hombre adulto, del que siempre

se da por sentado –no sabemos con qué derecho– que ya no necesita ninguna instrucción (Jung, 2004, p. 63).

Aquí la pregunta no es qué provocó el extravío o pérdida de orientación del espíritu moderno del aprendizaje, sino cómo es que a pesar de cientos de miles de años de evolución de lo cognoscitivo, esta dimensión logró establecer un enlace³ de entropía con las demás facetas del ser humano, a manera de poderse desarrollar como nunca antes la capacidad del pensamiento autorregulado, misma que como en el transcurso del siglo se ha podido constatar sirve tanto a la destrucción de la especie humana como a su preservación y mejora (Berman, 1988).

3. Una tercera habilidad para poder exponer a cabalidad en el aula los conocimientos estructurados que se poseen sobre ciencia es saber elaborar y manejar las proposiciones que expresan a los conceptos incluidos en los programas de estudio.

Mucho se subestima la importancia de conocer y saber manejar conceptos. Un concepto es una unidad de significado que aunque se posea una cierta noción del mismo, no necesariamente ha llegado a ser trabajado de manera suficiente como para poder ser formulado en un enunciado expresado de manera ya sea escrita o verbal. Es decir, los conceptos se usan para formar proposiciones (Bunge, 1999).

Saber conocer y manejar los concepto en el terreno de la conciencia discursiva es, por ende, saber formar proposiciones. A menos que se trabaje con formalismos puros, un concepto nunca tiene una claridad absoluta, pues es propio de los conceptos (sobre todo de los científicos) el estar redefiniéndose o reformulándose de manera frecuente, de acuerdo con el trabajo que se haga con las proposiciones, ya sea que ellas se trabajen al interior de la estructura

³ Muchos dicen que dicha entropía nació con los griegos, pero también existen culturas más antiguas en las que la escritura y la racionalidad se cultivaban de modo deliberado.

analítica del correspondiente discurso al que pertenecen, sea que se contrasten empíricamente.

SABER HABLAR, SABER PENSAR

El trabajo con los conceptos es indisoluble del trabajo con las proposiciones, porque estas últimas permiten la expresión lingüística de los primeros. Conforme se avanza en el análisis y reflexión de un concepto, se va densificando y precisando el significado al que éste se refiere, y todo ello se hace mediante las palabras. Podrá advertirse entonces, hasta qué grado es tan importante que los profesores sepan hablar los discursos científicos o humanísticos en el aula. Con mucho mayor razón al considerar que el objetivo central que se persigue cuando los alumnos de licenciatura aprenden ciertas estructuras de conocimiento científico acumulado (esencialmente las que se promueven en los programas de estudio), es que tengan un dominio básico en el manejo de aquellas proposiciones que los expresan.

La traducción de determinados conceptos en el aula por parte del profesor, a través de recursos como la metáfora, los ejemplos, las anécdotas, las historias, el lenguaje coloquial, entre otros, si bien puede facilitar en los alumnos la comprensión de los conceptos que se estudian, se corre el peligro de que con un énfasis excesivo en tal tarea de traducción no se fomente la familiarización con las proposiciones que le son usuales a tales conceptos en los discursos racionales públicamente reconocidos, tal opacidad de la traducción reduce incluso las posibilidades de que el alumno acceda a un entendimiento y dominio mínimos de dichos discursos.

En efecto, de todo lo anterior se desprende el hecho de que muchas de las experiencias unitarias permanecen sumergidas en el terreno del conocimiento práctico, lo cual propicia el aletargamiento de la conexión entre el preconsciente y el consciente. Así, el objetivo del creciente control del llamado monitoreo reflexivo (Giddens, 1994)

en las prácticas de aula, es por completo dejado a un lado ante otras prioridades más provechosas o de beneficios más tangibles. Es esta excesiva concentración y énfasis sobre lo que reporta dividendos inmediatos y palpables, la causa por la cual es tan difícil que el común de los profesores y de la gente en general puedan advertir la delgada línea que separa el ocio de lo que puede ser creativo; de hecho, aquél se ha convertido en nuestra sociedad en un elemento indispensable y potencialmente productivo, en los trabajadores clave de todos los sectores dedicados a la creatividad (Lash, 1994), entre los cuales se incluye el servicio educativos a los alumnos en las escuelas.

En líneas anteriores se mencionó que una de las principales deficiencias entre los profesores universitarios en México es el conocimiento y manejo de varios autores a modo de que los conceptos teóricos de éstos, puedan ser empleados más claramente como herramientas frente a los alumnos.

Muchas veces, la asimilación de autores tanto por parte de profesores como de estudiantes implica el despliegue de un notable esfuerzo que tiene múltiples aristas, dependiendo de la complejidad de la temática, exige un proceso que se puede prolongar por varios años. Casi siempre se carece de la habilidad de manejar conceptos como si fuesen herramientas, las lecturas de los textos requieren de pausas para pensar al máximo las diferentes implicaciones de las ideas que contienen.

Es muy raro encontrar un profesor que en su vida cotidiana siempre esté avanzando en la profundización de los conceptos de un libro en varias de sus aristas; lo más común es que se salté partes importantes ya sea por descuido o por evadir las zonas que le resultan un tanto crípticas, y se concentre de un modo casi exclusivo en aquello que le reditúa en términos pragmáticos para sus clases o ciertas inquietudes puntuales, es decir, que surgen de determinadas necesidades ocasionales y no como parte un esfuerzo más global caracterizado por la curiosidad o el cultivo del pensamiento como modo de vida. Ante ello, los libros que contienen conocimiento acumulado representan en la gran mayoría de las ocasiones meros reservorios

de consulta en vez de instrumentos que sirvan para poder ascender en los peldaños del conocimiento teórico y la investigación.

De esta manera, la ausencia casi total de interpretación, asimilación y manejo de conceptos de libros y su subsecuente enseñanza en el aula en una lógica de indagación científica conduce a que los alumnos carezcan también, como es natural, de la habilidad para manipular los conceptos a manera de reflexionar sobre ellos en su variedad de implicaciones, así como para traducirlos en cuanto a su abstracción teórica empírica, operaciones éstas que son muy básicas para trascender lo descriptivo y de sentido común.

La gravedad del asunto se puede ver de forma mucho más clara cuando en las primeras búsquedas de sus temas de tesis hacia el último semestre del programa los alumnos preguntan en términos empíricos sobre los libros que pueden buscar, y no ven de qué manera la gran mayoría de libros existentes les pueden servir en el terreno conceptual. Para ellos, la labor de traducción de dichos textos y su uso como insumos para la construcción de su marco teórico es algo incomprensible, lo cual no es de extrañar si se toma en cuenta que a lo largo de la Licenciatura si se llegaron a leer textos teóricos muy rara vez realizaron ejercicios de digestos teóricos u operaciones de abstracción entre la inducción y la deducción, con el fin de pensar mejor una problemática concreta. De forma caótica y ocasional, se leen textos teóricos sobre varios temas de manera separada de las problemáticas concretas que las ejemplifican parabólicamente de forma empírica. De este modo, la escuela no aparece como el despliegue de esfuerzos sistemáticos de aprendizaje que conduzcan de manera clara hacia un proceso global articulador de los saberes aprendidos.

En el esfuerzo por “traducir” y manejar textos teóricos, tanto profesores como alumnos deben de aprender a abrirse paso entre las posibles complicaciones de los lenguajes científicos o humanísticos que se pretenden especializados, lo cual exige el constante empleo de un espíritu crítico conducente a realizar las articulaciones necesarias hacia una formación integral de los conocimientos que se van adquiriendo.

Los conceptos, enunciados o predicados borrosos, o bien, las nociones intuitivas son riesgos propios del lenguaje que se pretende especializado, mismo que se vuelve sospechoso de especulación arbitraria, sobre todo cuando no pertenece claramente a una determinada corriente de estudios. Asimismo, en lo que se refiere a la escritura académica, es obligación inherente a todo estudio exponer con la máxima claridad y sencillez sus argumentos, por complejos que sean.

Hay estudios en los que lo prioritario no es la intelegibilidad, sino otros tipos de sensibilidad (sentimental, estética, moral, entre otras) que requieren de rodeos o hasta recursos retóricos del lenguaje para comunicar sutilezas. Pero de todas maneras, cuando se trata de academia, los juegos con las apariencias son admisibles siempre y cuando en última instancia los escritos elaborados en este tenor se refieran a un mundo concreto real, entendido en el sentido del realismo trascendental de Bhaskar (2009) del cual extraer sus reflexiones.

Las posibilidades del desarrollo de la habilidad para exponer mejor los conocimientos estructurados en el aula se topan con diversas resistencias de índole social, política y cultural. Se podría suponer que debido a que dichos conocimientos ya están estructurados y por ende ya son de posesión de cada profesor no requieren ser explícita y deliberadamente trabajados por ellos. Nada más erróneo y vicioso para el tipo de reflexividad práctica que sugieren los promotores de la investigación acción en la pedagogía (Brockbank & McGill, 2002):⁴ con este supuesto erróneo, lo que se hace es dejar en el mismo grado de intensidad la conexión entre la conciencia práctica y la conciencia discursiva, porque entre ambas no se da el acrecentamiento de la capacidad crítica.

⁴ Ya que si la labor del aula es precisamente emplear habilidosamente la conciencia discursiva, para quien así lo lleva a cabo, automáticamente existe siempre en su mente una especie de canal que conecta los conocimientos estructurados con la conciencia discursiva.

PUENTES ENTRE CIENCIAS Y HUMANIDADES

Después de que, ante el éxito de la física *newtoniana*, la filosofía se deslindara de las demás corrientes de estudio del ser humano (Piaget, 1965), las reflexiones sobre el mundo de los hombres se dividieron en lo que Snow llamara las dos culturas: las ciencias y las humanidades (Lee, 1998). La polémica acerca de cuál de ellas es superior se ha mostrado a lo largo del tiempo superflua, sobre todo en los últimos años, en que cada vez un mayor número de investigaciones han demostrado que las fronteras entre ambas pueden llegar a ser muy tenues (King & Verba, 2000; Peat, 2007; Wallerstein, 2005). El hecho es que tanto las ciencias como las humanidades poseen cada cual sus propios criterios generales y específicos de calidad, cosa que puede advertirse a través de algunos de los más influyentes autores presentes en dichas corrientes. Por ejemplo, si no se entiende que Piaget privilegia la explicación de las estructuras lógicas se corre el riesgo de considerarlo como un pedagogo en lugar de cómo un epistemólogo. De igual manera, calificar la filosofía de Hegel de especulativa equivale a desconocer que el entendimiento puede ser sometido a una autorreflexión crítica.

Pero más allá de la discusión de si es posible o no la construcción de una sola epistemología del conocimiento humano (véase por ejemplo Munch, 1990, o Turner, 1990), lo cierto es que hay criterios de calidad comunes tanto a las ciencias como a las humanidades (como la sistematicidad, el papel fundamental del lenguaje o la importancia de los datos fenoménicos, entre otros), como también existen en ellas criterios contrarios entre sí (la parsimonia *vs.* los saltos ingeniosos, las acciones observables *vs.* lo espiritual, o las formas *vs.* los contenidos). De aquí que en los estudios específicos enmarcados al interior de cada ciencia, incluyendo la pedagogía o las ciencias de la educación en general, no importe gran cosa el tener como meta principal el intentar demostrar que “lo válido” es la fusión o la oposición entre ellas, ya que básicamente, en un terreno epistemológico, por encima de ellas, existen por un lado ideas

o conceptos que se pueden relacionar de manera congruente, y por el otro, observaciones empíricas que aunque en un primer momento –cuando se inicia la reflexión sobre cualquier objeto– se encuentran en estado disperso y son un poco incomprensibles, en un segundo momento –es decir, cuando se termina la reflexión sobre dicho objeto– pueden relacionarse congruentemente en una visión más clara y/o sensible de las cosas, con el auxilio de los conceptos apropiadamente empleados o las vivencias transmitidas. Así, bajo esta visión general de la forma en que se construye el pensamiento en las ciencias y las humanidades, es posible enmarcar y tomar posición en cualquier desarrollo reflexivo abierto a la realidad y a la mejora congruente de las ideas sobre la misma y la manera en que encajan en ella.

Entre los estudios científicos ortodoxos y las humanidades existen tan sólo diferencias de grado; es decir, si la atención se concentra en las relaciones que hay entre los dos enfoques, entonces la visión de oposición cambia hacia los posibles traslapes e interacciones. Sería muy extenso mencionar los muy diferentes y numerosos aspectos en los que se puede superar la mencionada divisoria. Sin embargo, la importancia de entender ambas con el fin de tenderles puentes radica en que, a partir de ello, se puede obtener una mayor claridad acerca de algunos asuntos que pueden mejorar el apoyo que los profesores brindan a los alumnos en la elaboración de sus trabajos recepcionales, entre las cuales vale la pena destacar lo siguiente:

- a) Mientras en el trabajo científico predomina por un lado la investigación pura bajo la exigencia de la rigurosidad de la lógica demostrativa, y por el otro lado la investigación aplicada (que se da principalmente bajo forma del manejo de tecnologías para promover algo en la realidad educativa), en las disquisiciones de tipo humanístico las indagaciones “puras” con conceptos adquieren otras connotaciones, sobre todo bajo la forma de la especulación autorregulada, donde la intervención sobre la realidad en lugar de darse por me-

dios tecnológicos, se da a través del desarrollo de una sensibilidad humana a la vez que política. Estas aclaraciones son valiosas para precisar si se va a intervenir o no en algún aspecto de la realidad educativa, cómo y en qué grado. O bien, si sólo se va a indagar algún aspecto de la realidad educativa (ya sea en una lógica de investigación pura o en una lógica especulativa autorregulada). En los dos casos la inquietud principal surge de una pregunta que debe delimitar lo mejor posible la existencia de una laguna de conocimiento, y sobre la cual pretenda darse una respuesta o exploración que contribuya a avanzar el conocimiento en el área de realidad delimitada. En suma, con base en la gama de opciones anteriores presentadas al alumno, éste debe definir si va a investigar o intervenir sobre algo (o hacer ambas cosas en alguna específica combinación y grado), lo cual puede ayudarle a ahorrarse muchísimas confusiones que por tradición han dificultado la elaboración de las tesis o de los proyectos de innovación.

- b) Hay veces que a los alumnos les inspiran y motivan temas trascendentes, que por lo general son de competencia de la filosofía de alto vuelo y que por lo tanto son de tratamiento muy difícil para ellos al considerar su aún incipiente formación para tales temas, por lo que, o bien los profesores deben saberlos entrenar en el discurrir con lenguaje y/o reflexiones sencillas en torno a categorías clave de la filosofía, o bien, sin menoscabo de su motivación, saberlos conducir hacia temáticas más propias de las ciencias, en donde los datos sean más visibles, manejables y analizables.
- c) Si bien el objeto de estudio de la pedagogía es la enseñanza-aprendizaje en general, el de las ciencias de la educación es la formación del ser humano. El motivo por el cual ésta última no se puede reducir a la simple aplicación de algún aspecto de la primera, es que las ciencias no acostumbran abordar el estudio integral del ser humano, sino que lo dividen en tan-

to campos cognoscitivos como las comunidades académicas hayan logrado legitimar. Por tradición, el estudio integral del ser humano se ha regido mucho más por modos de reflexión que son más propias de la historia y el arte, como la hermenéutica o los relatos. En resumidas cuentas, la pedagogía y las ciencias de la educación admiten diversas diferenciaciones y traslapes en los cuales es menester entrenar a los alumnos a realizar precisiones con el fin de poder, con base en la claridad allí obtenida, desarrollar de manera más sólida pero fluida sus trabajos de tesis.

El hecho de que en los estudios de índole humanista, sobre todo en los que ponen el énfasis en la intervención sobre los procesos de formación, se suele rescatar a la historia y los relatos como recursos para mejorar algún aspecto de la realidad educativa, tiene el inconveniente de que tanto profesores como alumnos entiendan la descripción como algo inacabable. El antropólogo Clifford Geertz se refirió a esta dificultad de cerrar los relatos o descripciones de experiencias con algo significativo, a través de una anécdota que vivió un *gentleman* inglés que deseaba averiguar más sobre la cultura hindú:

habiéndosele dicho (al inglés) que el mundo descansaba sobre una plataforma, la cual se apoyaba sobre el lomo de un elefante, el cual a su vez se sostenía sobre el lomo de una tortuga, éste preguntó ¿Y en qué se apoya la tortuga? Le respondieron que en otra tortuga ¿Y esa otra tortuga? Ah, Sabih, después de ésa son todas tortugas.” (Geertz, 1992, p. 38).

Por tanto, el concebir el estudio de significados o el de historias como descriptivo significa correr el riesgo caer en la simple elaboración de monografías o cuentos divertidos, cuando lo principal es obtener una lección por aprender o ser enseñada. Contra lo que sostiene Clifford Geertz acerca de que la descripción de los significados es intrínsecamente imposible o por lo menos siempre incompleta, John Dewey destaca el valor de la experiencia unitaria.

Nos quedamos con esto último, y con la convicción de que siempre se pueden tener experiencias aleccionadoras que nos arrojen sensaciones de completud, al menos de manera temporal, o sea, hasta nuevo aviso, pues ¿acaso no nos hace más humanos luchar por trascender nuestra condición, y a veces poder descansar sobre nuestros propios artefactos producidos?

SALIDAS A LA COLONIZACIÓN POLÍTICA

En líneas anteriores se mencionó la posibilidad de partir desde varios parámetros para evaluar la formación de los profesores en metodología. En este tenor, se vio que uno de los principales es la estimación de la distancia que existe entre una determinada comunidad profesoral y los discursos científicos legitimados en los ámbitos nacional e internacional. Sin embargo, otra forma un tanto más sencilla de evaluar es estimar la distancia de la comunidad profesoral con respecto a la sistematización sobre conocimientos de metodología logrado vía la discusión colectiva.

En el caso particular de la Unidad 098, los avances en este sentido son pobres, al considerar que en los años 2006-2008 se han verificado hasta seis reuniones de metodología, en las cuales la tónica general de mensajes sociopolíticos fue la misma: las interpretaciones de los profesores sobre toda acción relacionada con el eje metodológico contienen tanto aspectos políticos como cognoscitivos, y es más o menos fácil advertir cuándo la actitud política encubre una deficiencia cognoscitiva, o bien se destina a abonar para intereses no siempre académicos.

No hace falta presentar toda la masa de datos ni desplegar extensas disquisiciones, para tener un conocimiento más o menos certero de las disposiciones culturales de cada profesor para incrementar sus conocimientos acerca de la metodología de la investigación educativa según las conformaciones de los grupos a que pertenecen y las coyunturas de relación conflictiva y cooperativa entre los mis-

mos, pues basta con ejercer un poco el diálogo con ellos, saber observar las interacciones (Bakeman, 1989), o bien, sólo presenciar las sesiones y el tipo de objeciones que en ellas llegan a surgir.

De acuerdo con las observaciones de campo realizadas, el grupo de quienes encabezan las reuniones de metodología y otras más generales en que se ha llegado a abordar el tema ha aprovechado tales foros para lanzar de manera insistente el mensaje de una pretensión de hegemonía académica que no llega a obtener, pues la gran mayoría de profesores de la unidad que asisten a dichas reuniones prefieren aceptar tácitamente el poder político de dicho grupo para no tener diferentes clases de problemas en su trabajo (sobre todo en las cargas y horarios de docencia), que confrontar con calidad, es decir, con profundidad académica, las posibles críticas y observaciones que pudieran dirigir a lo expuesto por el mencionado grupo.

De esta manera, lo que domina en las reacciones de los profesores en dichas reuniones son los temores a las represalias derivadas de lo que en esencia se entiende de manera generalizada como un ataque a dicho grupo. La extensión que alcanzan tales temores, junto con las resistencias pasivas de los profesores (que aparentan tácitamente aceptar pero no se involucran en la discusión al sentir que no serán escuchados), terminan por propiciar la cerradura de la comunicación en el ámbito académico, para devenir en un discurso predominantemente político, dando por lo tanto como resultado, que las pugnas se desplacen hacia otros ámbitos más sórdidos y las reuniones sean sesiones de simulación, en las que el silencio otorgante que predomina entre los escuchas, pese a los reiterados exhortos para que éstos participen (por supuesto, en la lógica de abonar a la propuesta inicial), se impone a manera de desalentar los pocos ánimos de cooperación que pudieran existir entre algunos de los profesores.

En los contados casos en que ha existido una participación académica de algunos de estos últimos, más pronto que tarde las lecturas políticas colonizan la discusión académica, propiciando así que el carácter desinteresado de éstas se desvanezcan y se con-

viertan más en un asunto de vocaciones personales o interacciones ocasionales entre profesores con dicha vocación o con inquietudes académicas muy puntuales pero ocasionales.

Las insuficiencias, la dispersión y la falta de consensos entre los profesores en torno a la manera en que se deben sistematizar los conocimientos científicos y humanistas acerca de la educación –que en la unidad se reconoce como el problema del eje metodológico–, es un tema que se puede abordar distinguiendo desde un punto de vista puramente analítico, entre dos formas de acción:

- El reconocimiento de los diversos ámbitos de realidad de las potencialidades para la mejora de la formación de los profesores en metodología.
- La socialización de un determinado diseño de los ejes generales que orientarían los avances para la mejora en la metodología.

Estas dos formas de acción por impulsar la investigación pueden ser combinadas de diferentes maneras, según la capacidad de planeación y recursos del actor (aun ideal o hipotético) que se proponga intervenir desde la institución en el impulso a la investigación. Mientras no exista tal actor, los esfuerzos por impulsar la investigación seguirán siendo fragmentados y menores.

En cualquier caso, una vez que se reconoce ampliamente que las disposiciones y espacios potenciales para la formación en metodología de los profesores de la 098 dependen en buena medida de la trama socioinstitucional imperante en la Unidad surge una perspectiva mucho menos pesimista, no reducida al ámbito institucional, sino abierta a las múltiples maneras y espacios en que puede acontecer la incentivación a la adquisición de un conocimiento más estructurado y sistematizado sobre los fenómenos de la enseñanza-aprendizaje y la educación.

En esta última perspectiva existen múltiples espacios en los que los profesores van sobre la marcha formándose. Y aun cuando la preparación en este sentido no sea explícita (pues en el ambiente

magisterial reconocer deficiencias en cualquier aspecto formativo significa auto declararse como incompetente en lugar de como humilde ante la posibilidad más amplia del saber), ni tampoco consistente o planeada, de todas maneras llegan a darse momentos de aprendizaje, como los mencionados a continuación:

1. En las interacciones con los alumnos en el aula, sobre todo en las materias más estrechamente relacionadas con la metodología.
2. En los momentos en que, en ocasionales reuniones formales colectivas de cualquier tipo, los diferentes profesores llegan a desprenderse de sus respectivas vocaciones individuales, a manera de ceder a la escucha y el diálogo colectivos.
3. Durante las elaboraciones de los programas de cada materia.
4. En los intercambios al interior de los pequeños grupos (de tres a siete miembros) que cotidianamente conviven.
5. En las reuniones para la elaboración de antologías.
6. Los que acontecen durante las conversaciones ocasionales de pasillo en las que se intercambian inquietudes puntuales.

En estos seis momentos de formación de los profesores en metodología no queda claro la calidad con que ello se realiza. Uno de las principales problemas sociocognoscitivos que permean estructuralmente los sesgos en la formación y por ende, los límites de ésta, es que *se dan grandes dificultades para asimilar o empatar el lenguaje propio con el de la academia reflejada en los libros*. Lo producido en los libros o artículos científicos (o lo concientizado sensible presente en los libros de corte más humanista), llega a ser tan elaborado o denso, incluso casi al grado de asemejarse a los esfuerzos de formación que implica una maestría, que su asimilación implica un esfuerzo extra que pocos profesores están dispuestos a realizar. Con mucho mayor razón cuando en la mayoría de los casos se carece de una motivación directa cara a cara con otros profesores colegas con quienes pudieran establecer intercambios productivos en tal sentido.

Un solo ejemplo puede ilustrar, a manera de parábola, mucho acerca de esta problemática: cuando de manera pública en los coloquios organizados entre los profesores y los alumnos de maestría se llegaron a mencionar las palabras *hipótesis* y *variables*, el pánico cundió y las reacciones de varios profesores más vistosas (por lo ruidosas pero también por un afán de provocación simple y llana), fue la de levantar una barrera auto-justificatoria en torno al pretexto de la experiencia docente y la negativa a toda crítica o alternativa a la misma. Las tensiones que de allí nacieron cerraron el paso a cualquier discusión saludable o conciliatoria acerca de las perspectivas en que se podrían enmarcar estas palabras.

Para muchos una variable cualitativa podría ser una contradicción en sí misma, pues en una concepción estrecha, todo lo que es variable es por necesidad siempre cuantificable en números. En cambio, desde una perspectiva más amplia, las variables cualitativas son las que trabajan con significados, dentro de los cuales el principio binario más básico es “sí” y “no” (King, Keohane & Verba, 2000; Babbie, 1993). Una variable puede ser usada de muchos modos y no solamente de manera estricta desde las dos perspectivas básicas más conocidas en las ciencias sociales, que son las humanistas *versus* las científicas; por ejemplo, como recurso heurístico, dentro de un núcleo de ejes relacionados al interior de un tema-problema, como concepto bisagra enlazador de otros dos para enriquecer otra categoría, como término a relacionar empíricamente con sus variables o bien a enlazar con otras ideas más abstractas, entre muchas otras posibilidades.

La palabra hipótesis puede tener varias funciones, como por ejemplo, la de contribuir a definir categorías a través del trabajo con los conceptos sensitivos que ella pudiera contener (Abela y otros, 2007) o como un valioso recurso para equilibrar el punto medio que se desea entre la teoría y la empiria en el trabajo en cuestión. Con tales ejemplos, nuevamente puede advertirse de qué manera prestar atención a los posibles matices intermedios entre opuestos, arroja mucho más lecciones que la simple oposición dis-

tanciante, misma que tiende a reafirmar a cada postura alejada de la otra, lo cual no contribuye a la flexibilidad o disposición para el diálogo fructífero.

Para los alumnos de licenciatura, uno de los principales criterios de evaluación de sus tesis es el detectar si pueden trascender la elaboración de meras monografías acompañadas de descripciones escritas o estadísticas a manera de, en lugar de ello, ayudarles a arribar a, como mínimo, descripciones que arrojen lecciones en la lógica del concepto de unidad de experiencia de Dewey (2008), lo cual se debe necesariamente hacer mediante un lenguaje que demuestre haber asimilado o entendido algunos conceptos básicos de autores. Con respecto a esto último, la gran dificultad, aparte de la asimilación y familiarización con el lenguaje teórico, es el manejo más fino de los conceptos incluidos en dicho lenguaje, a modo de poder armonizarlos o coordinarlos en función de lo observado empíricamente; para que tal habilidad sea posible se requieren otras tantas entre las cuales se cuentan: *a*) saber implicar objetos dentro de los conceptos (Piaget, 1979), *b*) saber derivar las consecuencias observables de un enunciado teórico, *c*) haber explorado al máximo posible las varias dimensiones que abarcan los diversos conceptos de una determinada teoría o de la teoría que se propone, *d*) pero ante todo, poseer un sólido conocimiento del manejo de las partes que componen un protocolo de investigación y saberlo traducir al lenguaje del objeto estudiado.

Después de la descripción informada y hábil como criterio mínimo de evaluación, otro importante es saber transitar de la descripción de significados hacia una crítica de los mismos (Thompson, 1995), lo cual implica otras cosas que pueden llegar a adquirir una gran complejidad, pero donde lo importante es tener claro los parámetros de calidad con que ello se puede realizar. Un primer escalón de calidad en tal sentido es poder identificar el significado central a describir, criterio que va acompañado por supuesto de la calidad del lenguaje que se emplea (si es confuso, claro, preciso, intrigante, penetrante), así como de la forma o combinación de formas que

adquiere tal descripción (si es historia, relato, drama, cuento, fábula, tragedia). Un segundo criterio de calidad de la descripción que avanza hacia la crítica es el que trabaja con la forma en que los individuos estudiados juegan con las apariencias; es decir, engañan, hacen creer, mienten, se mienten a ellos mismos, actúan o simulan de manera que el alumno se ve frente al reto de triangular y profundizar los significados con el objeto de organizarlos cada vez mejor en jerarquías o estratos, a manera de poder dilucidar cómo en medio del juego de apariencias, determinada comunidad de individuos se encubren o no con diferentes intenciones, eficacias y maneras.

Develar los significados del modo antes señalado contribuye a clarificar las relaciones sociales que subyacen a determinados procesos educativos o de enseñanza aprendizaje en el terreno microsocioal. Sin embargo, lo anterior todavía puede complejizarse más a manera de elevar las exigencias al jalar los esfuerzos hacia la construcción de una crítica a las relaciones de poder y las potencialidades de transformación de las mismas, pero plantear tal reto en el grado de licenciatura requiere de tacto y la capacidad del docente de simplificar los pasos básicos a manera que los alumnos los puedan identificar para que ellos hagan su propio recorrido.

La complejidad acerca de los temas del poder y la ideología, y el criterio de calidad al momento de clarificarlos, puede advertirse en la tarea de deconstruir los significados encubridores de realidades más profundas (Bachelard, 1990), como si fueran capas de una cebolla (Strauss, 1986), implica no sólo una crítica de las posibles ideologías, mentalidades o mundos de vida particulares, sino también una construcción simultánea y gradual de una visión de mundo alternativa, que inclusive, puede plantearse como posible de extender a través de una intervención práctica, en lo micro, meso o macrosocioal.

La habilidad intelectual propuesta aquí como criterio de evaluación es el aventuramiento plausible de un conjunto de ideas y actos (o acciones), más o menos relacionados, de encubrimiento consciente o inconsciente de determinadas verdades sociales espacio-tem-

poralmente ubicadas, y por ende, susceptibles de transformación o eliminación. Piénsese, por ejemplo, en los graves posibles daños que la industria de los alimentos transgénicos está provocando en la salud de millones de personas en todo el mundo, pero sobre todo, en los países no europeos, que carecen de una reglamentación sanitaria estricta al respecto. O bien, para retomar un ejemplo más cercano a la pedagogía, la tendencia de muchos maestros a autoasignarse como miembros de la nueva escuela, sin haber realizado una crítica y reconocimiento a fondo del contexto y de las prácticas propias de la denominada escuela tradicional (Palacios, 1984), acto que levanta la sospecha de que, en dichas autoasignaciones, la dicotomía de autenticidad y simulacro predomina mucho más que la de escuela tradicional *versus* escuela nueva.

Otra forma de evaluar las descripciones que avanzan hacia la crítica es centrándose en la capacidad para realizar transiciones entre descripciones centradas en objetos (o fenómenos, mecanismos, entidades, etcétera) particulares y descripciones de objetos generales. A la transición entre lo primero y lo segundo se le suele llamar inducciones, y al camino inverso deducciones. El ejercicio de ambas transiciones, que en cierto modo también son traducciones entre el lenguaje abstracto y el lenguaje concreto, permiten identificar los rasgos o características clave de un fenómeno cualquiera en torno al cual se pretende saber algo que responda a una pregunta previamente planteada. Es decir, si el asunto quedara en la sola descripción y no existiera ni pregunta ni objeto delimitados a indagar, entonces se caería en un círculo hermenéutico (Alexander, 1994; Gadamer, 1995; Geertz, 1996)⁵ en el que el objetivo principal sería nada más la exploración, lo cual también es válido siempre y cuando se justifique la rareza o necesidad del fenómeno a explorar.

Ahora bien, en el camino de trascender la simple descripción, los ritmos pueden ser lentos, pausados y cuidadosos al detalle de

⁵ Aunque estos autores consideran dicha operación como uno de los varios primeros pasos imprescindibles en los inicios de toda labor científica.

las sucesivas construcciones que se hagan, o bien, ir a pasos agigantados conforme se van ocurriendo ideas o argumentos de gran densidad. En este último caso, la lógica es la de suponer las ideas clave o los significados a enfatizar alrededor de los cuales se irá a construir las indagaciones; son, por así decirlo, las ideas inflamables que ayudan a continuar construyendo con animosidad los argumentos y llevan a buen término la tesis de investigación.

Hay otra forma de ver la oposición entre parsimonia y saltos ingeniosos fuera del contexto del mejoramiento de la descripción: en cualquier indagación en general que se pretenda sistemática, la construcción de cada componente del protocolo (en el caso de la ciencia el problema, el marco teórico, la hipótesis) tiene por fuerza que admitir ambas operaciones; la parsimonia y los saltos, lo que implica para el profesor de metodología o director de tesis poder trascender la concepción estrecha de la ciencia, como una productora de recetas o como las recetas mismas, ya que los saltos de ruptura o de ingenio, siempre y cuando se fundamenten de manera adecuada, pueden ser tan válidos como la estrategia más parsimoniosa de la lógica demostrativa de detalle, siempre y cuando se contribuya a apuntalar la investigación en general o sus puntos clave.

En un terreno más amplio y sofisticado, la parsimonia *vs* los saltos forman un aspecto de la discusión entre los científicos ortodoxos hoy adscritos al racionalismo crítico y los humanistas que también tienen sus propuestas de ciencia social. En el primer caso podría nombrarse a Bunge (1999), quien dice que no se valen especulaciones en el vacío, sino enunciados axiomáticos claros y rigurosos. Y por el contrario, en el otro lado podrían nombrarse a autores como Bachelard, (1988), Althusser (2002) y Dewey (2008), para quienes los saltos no sólo se permiten, sino que además son recomendables, motivo por el cual para efectuarlos mejor estos autores sugieren como recursos de inspiración a los sueños, las situaciones oportunas y las crisis.

La oposición que tradicionalmente ha existido en las sociedades occidentales –sobre todo en los países del primer mundo–, entre

la ciencia ortodoxa y las humanidades ha llegado a ser tan fuerte que alcanza a permear muchos tipos de disputas tanto académicas como políticas en las universidades. Sin embargo, como ya lo he mencionado en trabajos anteriores (Olivo, 2009), desde los grandes cambios verificados en los años sesenta, dicha oposición se ha ido minando, de manera que hoy se ha vuelto bastante posible reconstruir los puentes entre ambos desde muchas perspectivas, pues el *bagage* de conocimientos legados desde entonces es tan amplio y las presiones por humanizar las ciencias han llegado a crecer al grado, que hoy resulta imposible ignorar la necesidad de construir tales puentes en la amplia zona intermedia de matices, donde las conciliaciones pueden darse de muchas maneras, tanto en la praxis política como en la reflexión teórico-empírica.

En este tenor, tres autores que han aportado considerables avances en los últimos años son Giacomo Marramao (2000), Hyllari Putman (2004) y Stephen Toulmin (2001). Este último ha enfatizado la importancia de que en la ciencia se distinga entre la racionalidad y la razonabilidad; toda investigación, sostiene Toulmin, contiene ingredientes de ambos, por lo que la lógica demostrativa tradicionalmente inherente a la racionalidad de los discursos científicos es sólo un aspecto de la ciencia que siempre ha ido complementado de sus propias dosis de retórica permeada de la coyuntura social, económica y política en que se desarrolla la investigación. Así, la exigencia de razonabilidad en la ciencia apela a la sensibilidad de quien externa los enunciados y también de quien los recibe: no puede existir ciencia si no existe un espacio libre de coacciones de cualquier índole, ya que el sano entendimiento es la base de cualquier intercambio fructífero de perspectivas distintas, cuya diferencia pretenda ser superada a través de la construcción de una tercer perspectiva común.

Existen dos grandes maneras en que esto se puede realizar; una proviene de Kant y la otra de Marx. La propuesta *kantiana* consiste en localizar el punto imaginario equidistante capaz de salvar las distancias entre diferentes posiciones y posiblemente conciliarlas (Bor-

dieu, 1995). Lo interesante de la propuesta *kantiana* es que es válida para cualquier tipo de discusión (académica, económica, política, cultural), y lleva a reflexionar sobre cómo es que dicho punto equidistante puede construirse. ¿Con la mediación de alguien? ¿Qué tipo de autoridad tiene entonces este alguien? ¿O es sólo la esperanza de la democracia concebida como contrapesos de poderes suficiente para mantener tranquilos a todos? Detrás de estas cuestiones hay temas de gran calado que la filosofía política actualmente está empeñada en resolver.

Al momento de pensar en dicho punto equidistante podríamos imaginarnos que es ocupado por, o bien una persona con amplio uso de la *sindéresis*, o bien un ideal (que puede ser por ejemplo, la patria, la comunidad, o cualquier ideal abstracto pero debidamente encarnado en los imaginarios como la democracia, la civilización, la justicia), pero de cualquier manera, la necesidad principal es que el punto equidistante ha de ser concebido al interior de lo que Lukacs, (uno de los padres del marxismo occidental) denominó conciencia sensible, que se refiere a la capacidad humanamente innata de establecer una relación dialéctica entre la materia y los conceptos (Lukacs, 1971), entramos así con esta premisa –la del punto equidistante construido al mismo tiempo con un amplio sentido de la *sindéresis* y una conciencia sensible al momento en que se da dicha construcción–, al terreno de la apertura o cerradura académica-política de cualquier discusión dentro de las universidades; ambas con sus propias dosis de autoridad encarnada en personas concretas. En teoría la autoridad de una universidad, como la de cualquier escuela, debe ser académica, pues tal es el espíritu originario de la idea de la autonomía, la cual como sostiene correctamente Toulmin (2001), no debe estar encerrada en la racionalidad, sino abrirse también a la razonabilidad, es decir, a las circunstancias concretas en que se dan los discursos lógico-demostrativos.

Es viable suponer que cualquier discurso académico o político, conforme se aproxime a la fuerza, se acerca a lo militar y mina el espacio del diálogo. A este respecto Marx tiene sus claras diferen-

cias con Kant: el edificio del discurso cerrado hay que tirarlo con las armas, que a final de cuentas es una disertación de la vida o la muerte, pero visto con calma es mucho más interesante desde otro ángulo: la vida en la dialéctica, que es una concepción completamente distinta a la de la racionalidad de una postura lógica y clara; una concepción que defiende la esperanza en el vuelco hacia ser escuchado en una lógica diferente a la del amo y el esclavo. En este sentido, romper el edificio significa eliminar una estructura construida a base de fuerza, no a base de diálogo. En el fondo de esta lección puede verse cómo el día de hoy, aunque la democracia sea un asunto muy incipiente, las legitimidades se están construyendo de una manera mucho más profunda, lo que da una base mucho más sólida para un optimismo de la razón, en lugar de suponer que los problemas de legitimación no tienen solución. El término de *problemas de legitimación* es de Habermas (1991), mismo que aunque hace referencia al sistema capitalista en su conjunto, es válido también para cualquier contexto microsocioal.

Los científicos ortodoxos han tradicionalmente tendido a descalificar a la dialéctica por oscura, al igual que a muchas otras corrientes de pensamiento (algunas muy valiosas, como por ejemplo, la de Heidegger), han tratado con cierto éxito de ser arrojadas al ostracismo, pero su lógica, más espiritualizada y por ello también más auténtica, es mucho más esquivada que la lógica demostrativa, lo cual provoca que para poder ser entendida se posea como requisito básico una sensibilidad inmanente a lo sociocultural concreto: la convivencia cotidiana es básica para la construcción de un nosotros que puede irse ampliando sin necesidad de homogeneizarse, evitando así simplificarse para fines manipulatorios. De aquí el valor de resguardo que tienen, junto con la dialéctica, el juego con apariencias (Geertz, 1996), los melodramas (Goffman, 2006), la ironía (Rorty, 1991) y los desplazamientos curativos (Lacan, 2007), todo lo cual ha sido pronta y desesperadamente calificado de “posmoderno”, sin que exista un detenimiento reflexivo sobre el profundo mensaje que todos estos discursos conllevan no sólo en cuanto al respeto a lo

diferente, sino la insondabilidad o inconmensurabilidad esencial de cuanta comunidad surge por grande o pequeña que sea, y su derecho a reservar para sí su propio espacio mientras se respeten las reglas mínimas de la civilización (Elias, 1987), la conservación de la especie (Adorno, 2005) o se reconozca el conflicto esencial entre el ser de la naturaleza y trascender la naturaleza (Fromm, 2003).

La exigencia de una equilibración amplia apelaría a lo epistemológico al tiempo que a lo ontológico. Para Piaget, el término equilibración es aplicado tanto en su teoría de la génesis del conocimiento en el niño, como en el campo de la historia de las ciencias (García, 1997), pero tal concepto tiene también una connotación antropológica, desde el momento en que se puede referir además al ser humano formado a través de cientos de siglos, es decir, a lo que es propio del ser humano entendido desde un punto de vista filogenético.

Por supuesto, para el ser humano, en el ínterin por lograr la equilibración, las tentaciones son muchas y de diversas clases (Pereda, 1994; Mangabeira, 1985; Glasersfeld, 1994, p. 140; Putnam, 2004; Sennet, 2003 ; Heller, 1991; Thompson, 1995), ante lo cual en lugar de hacer un interminable recuento de los peligros de sesgo ya acontecidos o futuros resulta más conveniente señalar los contornos de dicho equilibrio.

CONCLUSIONES

Más allá de las gravedades y sesgos que puedan identificarse en la situación actual que guarda la formación en investigación entre los profesores universitarios en México, y en especial entre los de la Unidad 098 de la UPN, siempre existe una determinada calidad interpretada de acuerdo con varios posibles parámetros, entre los cuales se retomaron en este trabajo dos principales: el que se guarda con respecto a la academia científica en general, que hoy da mucho más apertura a los estudios de índole humanística, y el de las capacidades y limitaciones para profundizar y sistematizar determinada discusión teórico-metodológica epistemológica dentro de las dos principales lógicas de investigación o sus combinaciones posibles.

En los profesores de la referida Unidad, la forma particular en que se expresa el estado más general de decepción que hay en nuestro país con respecto a las crisis de la escolaridad y la consecuente descreencia en la investigación como puntal de excelencia se expresa sobre todo en interpretar la necesidad de la investigación como una imposición externa ante la cual hay que defenderse, aun mediante la simulación (como por ejemplo, la contratación informal de servicios o asesorías de académicos externos a la unidad) u otras formas de defensa del espacio laboral que pueden llegar a ser muy complejas pero que al final indican unas limitaciones de

fondo claramente visibles ante las nuevas condiciones de competitividad impuestas en primer lugar, desde el mercado, y sólo en segundo, desde el Estado.

Las dos formas principales en que tales limitaciones (mismas que, como se planteó al inicio de este estudio, tienen sus propias potencialidades de desarrollo), salen a flote, es a través de las exigencias que imponen en lo inmediato la docencia en el aula y la elaboración de las antologías. En los años 2007 a 2010 surgió una fuente de presión para los profesores de la Unidad cuando se integraron a la planta de profesores de base cinco doctores. Naturalmente, ello provocó en la gran mayoría de los profesores, mismos que se encontraban instalados en la inercia de la docencia separada de la investigación, enfrentamientos de varios tipos menos académicos. El gusto por el cultivo y desarrollo del pensamiento científico y humanístico fue en lo último que se pensó en la unidad, toda vez que los justificados recelos profesionales salieron a flote y se recurrió a una gran diversidad de tácticas que apuntaron a desgastar la animosidad de los nuevos investigadores mediante el acoso laboral.

En marcado contraste con la mayoría de los profesores de la 098 resistentes a nuevas prácticas, y muy especialmente a la reconversión de la academia hacia una calidad en la lógica de la investigación, en el otro extremo existían unos pocos profesores, oscilantes de cuatro a ocho de un total de 34, que veían con buenos ojos el perfil de los nuevos integrantes doctores. La inquietud por la superación profesional y académica, y la curiosidad por la indagación, se vio reducida a la sexta parte de los profesores mediante una supuesta estrategia de aislamiento que pese a los denodados esfuerzos realizados con el apoyo de la dirección, nunca funcionó.

Durante los años 2007 a 2010, por primera vez en la Unidad 098, el gusto, compromiso y vocación por el pensamiento en algunos profesores fue más allá de las meras reuniones informales, asambleas veleidosas o la sola revisión de antologías, lo cual se expresó tanto en los diferentes eventos que dicha parte de los profesores organizaron (o en los que participaron), como en las diversas pu-

blicaciones que durante dicho lapso realizaron. De hecho, la gran diferencia en cuanto a la calidad del trabajo académico de investigación, o más precisamente, la distinción entre lo que es investigación y la que no lo es, se puede advertir en la diferencia que existe entre el libro de Martínez N. (2007), *La educación básica en México después de la alternancia*, Plaza y Valdés, México, y el de Reyes, L. (2010), *La educación en México. Políticas, procesos y sujetos*, Ed. Eón Sociales, México, ambos producidos en la Unidad 098.

La esencia de las resistencias a la investigación en la Unidad 098 reside en las fuertes inercias que conlleva una formación profesoral cargada de fuertes e inconfesables prejuicios hacia la ciencia, nacidas tanto de las decepciones pasadas como de la relativa comodidad laboral que a través del tiempo dichos profesores han podido construir. Y es que la delicada tarea de unir de manera cotidiana el gusto con el trabajo que en última instancia debería llevar a borrar las fronteras entre el ocio y la obligación laboral, no es sencilla y mucho menos se visualiza como una auténtica tarea de construcción original muy semejante a la que existe cuando se elabora un producto de investigación consumado de manera auténtica, al menos en el terreno de la propia subjetividad. De aquí que no resulte extraña la sobrepolitización contra la actividad de investigación encarnada en los doctores, misma que en lugar de interpretarse como competitividad, se lee como estorbo.

Por fortuna los lugares donde las potencialidades para la excelencia académico-científica son más difíciles de localizar son los menos, pues por tradición siempre ha existido en la unidad un espacio de gusto para trabajar seriamente con las antologías o con los alumnos, si se concibe el contacto con los libros como una cuestión de placer elegido (en lugar de un asunto de “vida o muerte” laboral), lo cual a la larga ha llevado a la contraproducente situación de que los posibles espacios de comodidad para seguir tal camino se sesguen con facilidad hacia el ámbito del consumo. Ahora que las presiones por la excelencia académica son más claras salen a flote con mucho más claridad que nunca la fuerza de las inercias, de las

cuales más de la mitad de los profesores proyectan psicológicamente hacia fuera en forma de obstáculos exteriores.

Dichos maestros tienen a la docencia de aula y las antologías como un refugio, y a los libros, los conceptos y la ciencia en general como algo hostil. El hecho de que por tradición la cultura de acciones colectivas forjadas en cuanto a la calidad se deposite en la docencia y las antologías representa un serio alivio y de hecho, el principal baluarte, que como es natural, cambia con las nuevas generaciones que imponen un perfil académico diferente a dicha práctica profesoral.

Existen, sin embargo, otros aspectos de la realidad en los que la lenta pero aparente labor de zapa de cambio cultural entre los maestros estudiados va transcurriendo. En específico, los puentes que facilitan las prácticas de comunicación entre los profesores y la academia científica del país no son muchos; por poner algunos ejemplos bastante sensitivos: *a)* se carece casi por completo del hábito intencional de hacer un uso constante de la biblioteca de la unidad (y con mucho mayor razón de otras bibliotecas lejanas) como un definido recurso al alcance para la formación personal. Ni siquiera la adquisición de libros a través de los pedidos a los alumnos que se titulan es un aliciente para los profesores, aunque sean pocos, ni siquiera son peleados en sus títulos para su adquisición, lo cual a todas luces indica la existencia de una gran desatención a tal aspecto formativo, *b)* no se tiene ni el más mínimo conocimiento de cómo funcionan las instituciones nacionales promotoras del saber en el país, tanto las que se encuentran directamente relacionadas con las universidades, como las que funcionan de manera indirecta, *c)* se carece casi por completo de una relación con personal de alto grado académico, o peor aún, los contactos académicos de la mayoría de los profesores con estos últimos se hallan reducidos a otros aspectos ajenos a la formación académica de índole científica.

De esta manera, a partir del ingreso de los profesores con doctorado a la unidad se dio una polarización casi natural entre los que por un lado son identificados como los ejercitadores de las ex-

trañas prácticas de la ciencia y por el otro lado los que acostumbran impartir clases a los alumnos en la lógica de una trayectoria semiprofesional individualizada, más no sistemática ni continúa. Como quedó demostrado a lo largo del presente estudio, muchos aspectos de tal polarización podrían analizarse en términos de las inercias culturales del país, las precarias condiciones de infraestructura, los embates neoliberales, elementos con los cuales han podido y pueden seguirse haciendo congruentes y claras muchas cosas que acontecen en lo microsocioal.

En la Unidad 098 lo valioso de saber interpretar la polarización entre la academia científica y la no científica que hoy existe en este espacio es que los procesos de apropiación humana en abstracto son algo más que luchas por un dominio territorial o comodidad corporal; son en su esencia luchas de colonización-hegemonía que procuran transmitir mensajes de nobleza o ideales elevados, mismos que caen en la ambigüedad (y en la postergación indefinida de la resolución de dicha polarización), por el ruido provocado por la sobrepolitización deliberada de dicha oposición.

En este contexto, tender puentes entre lo académico científico y lo académico-docente tiene diversos grados de dificultad condicionados sobre todo por dos factores principales: las formaciones individuales previas y la neutralidad de los que no tienen plazas-base. Si se saben interpretar estas variables, que han cristalizado en los últimos meses claramente en la unidad, lo que acontece es que *mientras exista una lógica mercenaria en torno a lo académico en cualquiera de sus dos aspectos*, muy difícilmente se va a solucionar dicha polarización, o mejor dicho, va a acabar como extinción de la cultura magisterial predominantemente desligada de la academia científica, con el simple paso del tiempo que abre paso a las nuevas generaciones.

Apropiarse (entre profesores) y saber defender una concepción de la educación que esté fundamentada en el aspecto teórico en los saberes de la ciencia y las humanidades es un proceso de muy largo plazo y de esfuerzos mucho mayores de lo que comúnmente se piensa incluso en el mismo medio universitario. El concepto de

apropiación, aunque tiene su origen en la antropología, se ha expandido a las demás ciencias sociales, y se refiere a la capacidad de poblar en lo espiritual y cognitivo un determinado espacio, mismo que puede ser físico o abstracto, pero de cualquier manera públicamente identificable.

La claridad sobre la existencia objetiva de un espacio y sus posibilidades de transformación es un requisito indispensable para desarrollar cualquier proceso de apropiación. Si se es más ambicioso el proceso de apropiación puede sustituirse o convertirse en proceso de creación. Aquí cabe aclarar que cuando tal ambición se reduce a la adquisición de poder por el poder mismo se le debería llamar colonización, mientras que cuando existe un ideal afín a la conservación y superación de la especie humana el verbo más apropiado es el de creación porque el ser humano se distingue de los demás animales por su capacidad de ir más allá de su condición dada. Por su parte, cuando el proceso de hegemonía pretende ser llevado a cabo mediante la sangre (en el aula se le llama castigo, disciplina, sobajamiento), se le llama conquista bárbara, y cuando ello pretende realizarse con las habilidades del arte, el verbo y adjetivo calificativo más adecuados son conquista noble.

En el caso particular de la Unidad 098 se ha arrastrado una grave tendencia a censurar todo lo que signifique profundizar la formación de los profesores, a quienes estudian no se les brindan las facilidades necesarias en la institución, sino que se les censura o castiga por distraerse de sus labores docentes. Otra variante de la cerrazón al aprendizaje de los profesores adultos es la práctica del encubrimiento de la ignorancia mediante las actitudes autoritarias que legitiman el espacio áulico como propiedad exclusiva del profesor, que se da vía la creación de una imagen del maestro como dotado de poderes desconocidos y por ende, de una áurea de misterio que en el fondo resulta absurda y ridícula, a la luz de la hoy urgente necesidad de debate maduro, serio y responsable, en el que predomine una capacidad de respetar el espacio propio de cada cual, sobre todo hacia aquellos docentes que más han demostrado que

el aprendizaje autónomo es para toda la vida, puede llevarse al terreno público mediante la escritura o la disertación para su debate civilizado y alcanzarse el conocimiento científico y humanístico acumulado a manera de lograr entrar en un contacto fructífero con los alumnos.

¿Por qué es tan necesario el aprendizaje de las teorías y de la capacidad para teorizar sobre cualquier realidad que los profesores se propongan? Por la sencilla razón de que sin teoría se carece de buenas ideas, y alguien práctico sin buenas ideas es alguien extraviado en lo que hace y dependiente del vaivén de la veleidosa posmodernidad. Las teorías, por el contrario, potencian la relación y la intervención con la realidad, y poco importan si éstas son de origen científico, humanista o cualquier combinación de ambas. En ello, en la Unidad 098 existe una ausencia casi absoluta del reconocimiento de que es una labor social fundamental, y que sus principales roces con la acción política se encuentran en la extrema secularización de la persecución del poder por el poder, sin ideales. De aquí que no sea gratuito el gran descrédito de la utilidad que pueda proporcionar la teorización sobre la realidad.

Otro aspecto que se deriva de lo anterior es que no se trata de verdades de suma cero, sino de *refinamientos del debate académico* en cualquiera de sus aspectos (la docencia o la investigación), lo cual se pasa fácilmente de largo ante la desesperación o inseguridades que resultan de los rípidos enfrentamientos, ya que no se sabe diferenciar entre los consensos estrictamente académicos y los políticos, por la sencilla razón de que no se entiende a fondo la relativa autonomía e irreductibilidad de cada uno en la universidad. De aquí se desprende que si se realizara una auténtica labor institucional en torno a este entendimiento, se estarían abriendo los primeros pasos para una reconstrucción innovadora de la institución, entendida más como un espacio abstracto y al mismo tiempo concreto (no fundamentalmente enraizada en un espacio y tiempo determinados), facilitador de la formación tanto de vocaciones individuales como de comunidades académicas de nuevo cuño.

Llama la atención que desde que los profesores doctores ingresaron a la unidad las pugnas por la legitimidad nunca se realizaron en el terreno académico, sino en el político-administrativo, el cual fue nulificado a partir de la figura de la plaza base de los doctores. No es gratuito que la figura de plaza base, sobre todo de profesores con probada capacidad de publicar investigaciones e impartir docencia, tenga como su valor más fundamental proteger la autonomía del pensamiento de *larga data* y miras, ante las veleidosas ambiciones de particulares, sometidos a las lógicas mercenarias políticas o económicas de ocasión.

Cabe mencionar otro aspecto valioso del asunto que tiene que ver con las dificultades para ejercer la investigación-acción, las cuales tienen su origen no sólo en las direcciones en que han tendido a formarse los profesores a partir de la actual situación global de consumo y maneras de hacer política, sino también en la gran omisión que hoy existe en la ciencia acerca de los conceptos de inconsciente, preconscious y consciente, mismos que, yendo más allá de las ciencias particulares (incluso la psicología, la pedagogía y la sociología), son conceptos que al enlazar con la cuestión de la reflexividad o la praxis inmersa en determinada problemática bien delimitada trascienden toda división disciplinaria y a veces logran conjugarse en discursos que al mismo tiempo son epistemológicos y ontológicos; es decir, que permiten *conocer* al mismo tiempo que *ser*. La historia de las grandes lagunas sobre estos conceptos se podría rastrear con amplitud, pero lo importante a señalar aquí es que los caminos de reconstrucción interdisciplinaria (e incluso los inversos para nutrir a cada ciencia en particular como la pedagogía, la psicología y la sociología) están abiertos y son perfectamente posibles de seguir. Tan sólo baste mencionar, por ejemplo, que a través de la historia de las ciencias el inconsciente jugando como dato (implícita o explícitamente, poco importa) es muy diferente que el inconsciente conceptualizado teóricamente, discusión que en última instancia nos lleva a las relaciones entre epistemología y ontología; es decir, a la investigación como una cuestión básicamente

existencial, algo que todavía se ha entendido muy poco pero que a todas luces, desde los años sesenta, se va abriendo paso en las discusiones académicas, incluidas las actuales.

Desde otro punto de vista, en una primera aproximación superficial, el asunto se podría sintetizar a uno de problema de apertura al aprendizaje entre profesores, lo que en el fondo, de manera inevitable, implica la transformación de la persona del docente hacia una madurez integral, es decir, en todos los aspectos de la vida, y sobre todo, en la profesional y la del hogar, puntales básicos para transformar la viciosa concepción que se tiene como dos espacios divididos por las fronteras del trabajo y el ocio, algo que nunca debió de existir.

Pero la discusión también se puede llevar al plano de dos ejes básicos de referencia en torno a los cuales existe una profunda incompreensión acerca de la naturaleza de la academia científica y/o humanística de excelencia; *cada uno de ellos se refiere a una forma diferente de autonomía*: el primer eje es la autonomía relativa de lo académico-científico y lo académico político, mientras el segundo eje (que se encuentra dentro de lo estrictamente académico-científico), es la relativa autonomía de los discursos disciplinarios, sobre todo, aquella que existe entre la filosofía de la praxis y las disciplinas científicas. Pues bien, si a lo anterior se agrega la máxima de que en la realidad concreta todo profesor y ser humano es libre –pero éticamente responsable–, de saberse ubicar al interior de los espacios posibilitados por estos dos ejes entonces la conclusión se corona en todas sus amplias implicaciones para los bien entendidos.

REFERENCIAS

LIBROS

- Abela et al. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Madrid: Siglo XXI-CIS.
- Adorno, T. (1973). *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. México: Grijalbo.
- Adorno, T. (2004). *Escritos sociológicos I. Obra completa 8*. Madrid: Akal.
- Adorno, T. (2005). *Dialéctica negativa*. Madrid: Akal.
- Aebli, H. (2001). *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea.
- Alexander, J. (1994). *Las teorías sociológicas desde la Segunda Guerra Mundial*. Barcelona: Gedisa.
- Althusser, L. (2002). *Para un materialismo aleatorio*. Madrid: Arena Libros.
- Babbie, E. (1993). *Métodos de investigación por encuesta*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bachelard, G. (1988). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*. México: Siglo XXI.
- Bakeman, R. (1989). *Observación de la interacción. Introducción al análisis secuencial*. Madrid: Morata.
- Ball, S. J. (2001). *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Barnes, B. & Edge, D. (1982). *Science in context: readings in the sociology of science*. Milton Keynes: Open University Press.
- Barnes, B. (1974). *Scientific Knowledge and Sociological Theory*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Basave, A. (2010). *Mexicanidad y esquizofrenia. Los dos rostros del mexicano*. México: Océano.

- Bauman, Z. (1998). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Benedict, A. (1997). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Berger, P. (1988). *Los límites de la cohesión social. Conflictos y mediación en las sociedades pluralistas, Informe de la Comisión Berstelmann al Club de Roma*. Madrid: Galaxia Gutemberg.
- Berger, P. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berlin, I. (2002). *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza.
- Berman, M. (1988). *Todo lo sólido se desvanece en el aire*. México: Siglo XXI.
- Bhaskar, R. A. (2009). *A realist theory of science*. UK: T & F Books.
- Bloor, D. (1976). *Knowledge and social imaginery*. Routledge.
- Blumenberg, H. (2003a). *Trabajo sobre el mito*. Barcelona: Paidós.
- Blumenberg, H. (2003b). *Paradigmas para una metaforología*. Madrid: Trotta.
- Bourdieu, P. (1990). *Homo Academicus*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1999). *El oficio del sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Brachet (1996). *El pacto de dominación. Estado, clase y reforma social en México*. México: El Colegio de México.
- Brockbank & McGill (2002). *El aprendizaje reflexivo en educación superior*. Madrid: Morata.
- Bruner, J. (2000). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bunge, M. (1999). *Buscar la filosofía en las Ciencias Sociales*. México: Siglo XXI.
- Bunge, M. (2003). *Cápsulas. Reflexiones de un gran pensador*. Barcelona: Gedisa.
- Bunge, M. (2003). *Crisis y reconstrucción de la filosofía*. Barcelona: Gedisa.
- Cajas, J. (2009). *Los desviados*. México: Porrúa.
- Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- Canclini, N. (1999). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata.
- Casas, M. (2004). *La profesionalización del asesor UPN*. México: Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, UAM-X, División de Ciencias Sociales y Humanidades.
- Castillo, J. & Prieto, C. (1990). *Condiciones de trabajo. Un enfoque renovador de la sociología del trabajo*. Madrid: Siglo XXI.
- Castrejón, S. (2007). *La modernización educativa y el trabajo docente*. México: Castellanos Editores.

- Chubb, J. & Terry, M. (1990). *Politics, Markets and america's schools*. Washington DC: The Brookings Institution.
- Clifford, J. & Marcus, G. (1991). *Retóricas de la antropología*. Madrid: Jucar.
- Collins, R. (2009). *Cadenas de rituales de interacción*. Barcelona: Anthropos.
- Covarrubias & Brito (2007). *Una pálida sombra. La identidad del profesor mexicano*. México: Mástextos-UPN.
- Da Jandra, L. (1990). *Entrecruzamientos I*. México: Joaquín Mortiz.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogía*. México: Paidós.
- De la Garza, E. (1983). *El método concreto-abstracto-concreto. Ensayos de metodología marxista*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Deetz, S. (1994). *Democracy in an age of corporate colonization*. New York: University of New York Press.
- Denzin, N. (1989). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Sage.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dietz, G. (1993). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación*. Granada: Universidad de Granada.
- Dilthey, W. (1986). *Crítica de la razón histórica*. Barcelona: Península.
- Donzelot, J. (2007). *La fragilización de las relaciones sociales*. Madrid: Círculo de Bellas Artes.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.
- Durand, G. (2006). *La imaginación simbólica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Elizondo, A. (2000). *La Universidad Pedagógica Nacional. ¿Un nuevo discurso magisterial?* México: UPN.
- Esteve J. M. (1993). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Feyerabend, P. (1984). *Contra el método*. México: Planeta.
- Feyerabend, P. (1986). *Adiós a la ciencia*. México: Siglo XXI.
- Filmus, D. (2002). *Una escuela para la esperanza*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial.
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Fromm, E. (2003). *Lo inconsciente social*. México: Paidós.
- Gadamer, G. (1995). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- García, R. (comp.) (1997). *La epistemología genética y la ciencia contemporánea: homenaje a Jean Piaget en su centenario*. Madrid: Gedisa.
- García, R. (2008). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación interdisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.

- Geertz, C. (1996). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gergen, K. (1989). La psicología posmoderna y la retórica de la realidad. En Tomas Ibáñez (coord.). *El conocimiento de la realidad social*. Barcelona: Sendai.
- Giddens, A. (1994). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, A. (1994). Living in a Posttraditional Society. En Beck, U. *Reflexive Modernization*. Stanford University.
- Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
- Goffman, E. (2006). *Frames. Los marcos de la experiencia*. Madrid: Siglo XXI.
- Goldmann, L. (1980). *La creación cultural en la sociedad moderna*. Barcelona: Fontamara.
- Guevara, G. (1992). *La catástrofe silenciosa*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Habermas, J. (1981). *Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Habermas, J. (1986). La modernidad, un proyecto incompleto. En VVAA. (1986). *La posmodernidad*. Barcelona: Kairos.
- Habermas, J. (1986). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1991). *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Habermas, J. (2008). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. México: Anthropos.
- Hall, E. (1978). *Más allá de la cultura*. México: Gustavo Gili.
- Hegel, G. (1968). *Filosofía del derecho*. Buenos Aires: Claridad.
- Heidegger, M. (1961). *Nietzsche*. Madrid: Pfullingen Neske.
- Heller, A. (1991). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Hirigoyen, M. (2001). *El acoso moral en el trabajo*. Barcelona: Paidós.
- Izquierdo, M. (2000). *Sobrevivir a los estímulos: académicos, estrategias y conflictos*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jackson, Ph. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Jiménez, Y. (2003). *Democracia académico-sindical y reestructuración educativa en la UPN*. México: IET-Plaza y Valdés-UAM.
- Joas, H. (2002). *Creatividad, acción y valores. Hacia una teoría sociológica de la contingencia*. México: UAM Iztapalapa.
- Jung, C. (2005). *Psicología y alquimia*. Madrid: Trotta.
- Kant, I. (1973). *Crítica de la razón práctica*. México: Porrúa.
- Kent, R. (2003). *Cambio organizacional disciplinario en las Ciencias Sociales en México*. México: Plaza y Valdés y DIE-Cinvestav.
- King, Keohane, Verba & Cuéllar (2000). *El diseño de la investigación social. La inferencia científica en los estudios cualitativos*. Madrid: Alianza.

- Lacan, J. (2007). *El seminario 5: las formaciones del inconsciente*. Barcelona: Paidós.
- Lash, S. (1994). *Economías de signos y espacio*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Latour, B. (1992). *Nunca hemos sido modernos*. Madrid: Síntesis.
- Leach, E. (1979). *Cultura y comunicación*. México: Siglo XXI.
- Lee, R. (1998). *Complexity Studies and the Human Sciences: Pressures Initiatives and Consequences of Overcoming the Two Cultures*. México: UNAM-CIICH.
- Lipman, M.; Sharp, A. & Oscanyan, S. (1992). *La filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre.
- Lukács, G. (1971). *Mi camino hacia Marx*. México: Federación Editorial Mexicana.
- Lukács, G. (1982). *Estética 1*. Barcelona: Grijalbo.
- Maddala (1997). *Econometría*. México: McGraw Hill.
- Mangabeira, U. (1975). *Conocimiento y política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mardones, J. & Ursua, N. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Fontamara.
- Mardones & Ursua (1999). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Fontamara.
- Marglin, S. (1977). Orígenes y funciones de la parcelación de tareas. ¿Para que sirven los patronos? En A. Gorz (Ed.). *Crítica de la división del trabajo*. Barcelona: Laia.
- Marramao, G. (2000). *Pasaje a occidente. Filosofía y globalización*. Buenos Aires: Katz.
- Martínez, M. (2007). *La evaluación como un elemento de desarrollo institucional. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: UPN.
- Maturana, H. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Madrid: Dolmen.
- Maturana, H. (2007). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago de Chile: JCSáez Editor.
- Mc Laren, P. (1994). *La escuela como un performance ritual*. México: Siglo XXI.
- Mc Laren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Institute for Action Research.
- Meneses, G. (2001). Epistemología y pedagogía. En Carlos Ángel Hoyos Medina (2001). *Epistemología y objeto pedagógico*. México: Plaza y valdés-CESU.
- Merton, R. (1956). *The fucosed interview. A manual of problems and procedures*. Glencoe, Free.
- Miranda, F. (2001). *Las universidades como organizaciones del conocimiento*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Miranda, P. (1989). *Hegel tenía razón. El mito de la ciencia empírica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.
- Morin, E. (1994). La noción de sujeto. En Schnitman, Dora (comp.). *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Munch, R. (1990). Teoría parsoniana actual: en busca de una nueva síntesis. En Giddens & Turner. (1990). *La teoría social hoy*. México: Alianza-CNCA.
- Negrete & Martínez (2006). *La evaluación en el desarrollo institucional. El caso UPN*. México: Mástextos.
- Olivo, M. (2010). *La pedagogía del sujeto. Hacia una propuesta analítica reconstructiva*. México: Eón Sociales.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar*. Barcelona: Laia.
- Peat, D. (2007). *Sincronicidad. Puente entre mente y materia*. Barcelona: Kairos.
- Pereda, C. (1994). *Vértigos argumentales. Una ética de la disputa*. Barcelona: Anthropos.
- Piaget, J. (1970). *Sabiduría e ilusiones de la filosofía*. Barcelona: Península.
- Piaget, J. (1979). *Investigaciones sobre la abstracción reflexionante. I. La abstracción de las relaciones lógico- matemáticas*. Buenos Aires: Huemul.
- Piore, M. & Sabel, Ch. (1984). *The Second Industrial Divide: Possibilities for Prosperity*. New York: Basic Books.
- Powell (1975). *Psicología de la adolescencia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pozo, J. (2001). *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. (2002). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. En Ignacio Pozo & Carlos Monereo (eds.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Press, E. (2002). La tragedia o el fundamento político de lo perdido. En Borón, A. & De Vita A. *Teoría y filosofía política. La recuperación de los clásicos en el debate latinoamericano*. Buenos Aires: CLACSO.
- Putnam, H. (2004). *El desplome de la dicotomía hecho-valor y otros ensayos*. Barcelona: Paidós.
- Reyes, G. (comp.). (2010). *La educación en México. Políticas, procesos y sujetos*. México: Eón sociales.
- Ricoeur, P. (1993). *Tiempo y narración, vol. II*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración I*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. México: Paidós.
- Rorty, R. (1991). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Schmitter, P. & Streeck W. (1992). *Neocorporativismo I. Más allá del Estado y del mercado*. México: Alianza Editorial.
- Schnitman, D. (1990). *Cultura y subjetividad nuevos paradigmas*. Buenos Aires: Paidós.
- Scott (2001). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México: Era.
- Sennet, R. (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.

- Serrano, E. (1994). *Legitimación y racionalización*. Barcelona: Anthropos.
- Shaff, A. (1973). *Historia y verdad*. México: Grijalbo.
- Shon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Shon, D. (1997). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Shutz, A. (1975). *Las estructuras del mundo de la vida*. México: Amorrortu.
- Snow, C. (1959). *The two cultures and the scientific revolution*. Cambridge University Press.
- Snow, C. (1993). *The Two Cultures*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Standig, G. (1990). *Alternatives routes to labour flexibility*. Geneva: International Labor Organization.
- Stichcombe, A. (1970). *La construcción de teorías sociales*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basic of Qualitative Research Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Thousand Oaks California: Sage Publications.
- Taylor & Bogdan (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Thompson, J. (1995). *Ideología y cultura moderna*. México: UAM-Xochimilco.
- Tonucci, F. (1996). *Con ojos de maestro*. Troquel: Buenos Aires.
- Toulmin, S. (1971). *La comprensión humana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Toulmin, S. (2001). *Return to reason*. Harvard University Press.
- Touraine, A. (1973). *La sociedad postindustrial*. Barcelona: Ariel.
- Touraine, A. (1995). *Producción de la sociedad*. México: IIS-UNAM.
- Turner, J. (1990). *Teorizar analítico*. Giddens & Turner. (1990). *La teoría social hoy*. México: Alianza-CNCA.
- Villoro, L. (1997). *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.
- Weber, M. (1974). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weil, S. (2001). *Cuadernos*. Madrid: Trotta.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. México: Paidós.
- Winch, P. (1994). *Comprender una sociedad primitiva*. Barcelona: Paidós.
- Woolgar, S. (1988). *Knowledge and reflexivity: New frontiers in sociology of Knowledge*. Sage.
- Wright, Ch. (1971). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wright, V. (1973). *Explicación y comprensión*. México: Alianza.
- Wuthnow, R.; Hunter, J. D.; Bergesen, A. & Kurweil, E. (1988). *Análisis cultural. La obra de Peter L. Berger, Mary Douglas, Michel Foucault y Jürgen Habermas*. Barcelona: Paidós.

Zemelman, H. (1987). *Conocimiento y sujetos sociales*. México: Jornadas, El Colegio de México.

Zemelman, H. (1997). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos.

PERIÓDICOS Y REVISTAS

Alexander, J. (1995, marzo-abril). Modern, anti, post, Neo: How intellectuals have tried to understand the crisis of our time. *New Left Review*, 2/10, 63-102.

Chubb y Moe (2004, mayo-agosto). De las escuelas eficaces a las reformas educativas de segunda generación. En Tabaré; revista *Estudios Sociológicos*, Vol. XXII, número 65.

De la Garza, E., Celis, J. C., Olivo, M. & Retamozo, M. (2007). Crítica de la razón para-postmoderna. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, Segunda época, Año 13, número 19. Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo, Caracas.

Giménez, G. (2004, mayo-agosto). Pluralidad y unidad de las ciencias sociales. *Estudios Sociológicos*, 65, 267-282.

Hamui, M. (2008, enero-abril). La identidad en la conformación del ethos: el caso de un grupo científico de investigación sobre relaciones internacionales de una institución de educación superior. *Estudios sociológicos*, 76, 87-118.

Olivo, M.; Alaniz, C. & Reyes, L. (2011, julio-septiembre). Los consejos escolares de participación social: hacia un enfoque histórico cultural de la gobernabilidad y la gobernanza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, XVI (50).

Tabaré, A. (2004, mayo-agosto). De las escuelas eficaces a las reformas educativas de segunda generación. *Estudios Sociológicos*, 65, 377-408.

FUENTES ELECTRÓNICAS

Bortz, J. (2010). Interdisciplinariedad, internacionalidad, interactividad, 12° Seminario nacional de historia de ciencia y de tecnología, recuperado el 2 de julio de 2008 de <http://www.ea-journal.com/pdf/Trabajo-Ea-Interdisciplinariedad-Internacionalidad-Intercatividad-pdf>

Holmes, B. (2004). The Flexible Personality: For a New Cultural Critique, *Hieroglyphs of the Future*, recuperado el 16 de febrero de 2010 de <http://www.anti-thesis.net/contents/texts/DB/DB01/Holmes.pdf>

OTRAS FUENTES

- Olivo, M. (2008). "Rutas de avance y dilemas epistemológicos de la pedagogía", ponencia presentada en el *V Encuentro Nacional de Investigación Educativa*. Tepic, Nayarit.
- Olivo, M. (2009). Praxis docentes y sistemas educativos: un debate largamente postergado, ponencia presentada en el seminario *La educación básica en el Distrito Federal: docencia, identidades, organización y cultura escolar*. Celebrado en el Archivo General de la Nación, los días 9 a 11 de noviembre de 2009, México, D.F.

Esta primera edición de *¿Hasta dónde saben los docentes? Estudio de caso: Unidad 098 de la UPN*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir el 3 de octubre de 2011 en Ediciones del Lirio, S. A. de C. V., Azucenas núm. 10, Iztapalapa, México, D. F. Tel. 56134257.

El tiraje fue de 500 ejemplares más sobrantes para reposición.