

COLECCION  
PEDAGOGICA  
UNIVERSITARIA 19



*A. Kanda*

# COLECCION PEDAGOGICA UNIVERSITARIA

Revista de Investigaciones Pedagógicas  
Revista de la Facultad de Educación  
Revista de la Facultad de Ciencias Sociales  
Revista de la Facultad de Filosofía y Letras  
Revista de la Facultad de Humanidades  
Revista de la Facultad de Ingeniería  
Revista de la Facultad de Medicina  
Revista de la Facultad de Derecho  
Revista de la Facultad de Arquitectura  
Revista de la Facultad de Artes Plásticas  
Revista de la Facultad de Música  
Revista de la Facultad de Bellas Artes

CONSEJO EDITORIAL: Carlos Figueroa Ibarra, José Figueroa de Katin,  
Marcelo Fariña C., y Patricia Gómez Sandoval.

COORDINADOR: Ricardo León Treviño.  
DISEÑO DE PORTADA: María Leticia Rodríguez.

Esta colección de revistas tiene como objetivo difundir los resultados de las investigaciones realizadas  
en la Universidad Veracruzana.  
Aparado Local 509  
Xalapa, Ver., México

**COLECCION  
PEDAGOGICA  
UNIVERSITARIA 19**

## INDICE

Presentación.	
Ragueb Chaín Revuelta .....	9
Formación de profesores a nivel universitario: la negación del problema.	
Roberto A. Follari. ....	11
El pensamiento del profesor: un nuevo paradigma de la investigación educativa.	
Lyle Figueroa de Katra. ....	23
Transmisión del conocimiento sociohistórico y su problemática epistemológica.	
Hugo Zemelman M. ....	35
Programa de Especialidad en Docencia.	
Ragueb Chaín Revuelta y Jenny Beltrán Casanova. ....	41
La Universidad Pedagógica Nacional: una posibilidad de formación permanente para el docente del nivel básico.	
Marisela Partido Calva. ....	51
Enfoques reduccionistas de la práctica docente.	
Laura Ayala Lara. ....	59
Teoría literaria y análisis curricular.	
Efrén Ortíz Domínguez. ....	65
Reseñas .....	99
“Formación de profesores: el caso de la Universidad Veracruzana”. Figueroa de Katra Lyle.	
Reseña de Antonio Pino Méndez. ....	99
“La construcción Social de la realidad”. Berger, P. y Luckmann.	
Reseña de José Antonio Serrano. ....	105

## PRESENTACION

**A**ctualmente, la docencia en nuestro país constituye una nueva profesión a la que se dedican infinidad de egresados de las universidades, algunos de ellos de alta calidad académica y otros no tanto. De la misma forma, la reflexión acerca del significado social de esta profesión es relativamente nueva, como no sea su consideración basada en los trillados argumentos de la ideología educacionista que termina por enmascarar al docente, cubriéndolo de atributos morales que poco útiles han sido para su estudio y mejoramiento.

La crisis también atraviesa a la educación en todas direcciones, sin embargo, son muchas las posibilidades con que la Universidad cuenta para su transformación, de acuerdo con nuestro tiempo y el porvenir. Una mejor formación de nuestros estudiantes no sólo es una necesidad sentida por la comunidad universitaria, sino un reclamo de amplios sectores de la sociedad civil, sobre quienes recae el mayor peso del costo de la Universidad y que, en poco o nada se han visto retribuidos por ella; pero elevar la calidad académica es un problema complejo y las soluciones requieren claridad en cuanto a quiénes somos los universitarios y qué queremos.

La docencia es quehacer fundamental en el ámbito escolar y la masificación que hoy existe en la Universidad no necesariamente está reñida con la calidad académica, los académicos tenemos la obligación de encontrar los puntos de esta articulación; partiendo de esta premisa, es importante la comprensión de la vinculación de la tarea docente con otros procesos que se mueven en nuestra realidad educativa y social que son los que la dotan de sentido y, por otro lado, permiten su concreción como objeto de investigación que contribuya a entender sus potencialidades no sólo reproductoras, sino también transformadoras en su sentido más amplio.

Este número de la Colección Pedagógica Universitaria queremos dedicarlo precisamente a esta reflexión. Los trabajos que ahora presentamos revelan diversidad de puntos de vista y abordan el quehacer docente y su investigación desde perspectivas nuevas -impensables hasta hace muy escaso tiempo- y tratan de encontrarle sentido apuntando, sobre todo, a la tarea que tanto las autoridades como los docentes mismos tienen aún por realizar: su formación y actualización.

Ragueb Chaín R.

## FORMACION DE PROFESORES A NIVEL UNIVERSITARIO: LA NEGACION DEL PROBLEMA \*

*Roberto A. Follari \*\**

**L**a figura de la negación en el discurso la conocemos por la obra de Freud: se trata de una formación reactiva a nivel consciente en relación a una pulsión inconsciente que no sería tolerable para el sujeto. De tal modo, se niega discursivamente exactamente aquello que se querría afirmar: “No me interesa el dinero”, “que me importa de Lucía”, etc. Esto es, “me interesa mucho el dinero”, “cuanto me importa Lucía”. Esta “denegación”, como se la ha denominado a partir de la lingüística, puede darse en el sentido inverso: afirmar enfáticamente lo que en realidad se desea negar. “Quiero ir al cine”, “me interesa la pintura”, cuando la pulsión va por la vía de “no deseo ir al cine”, “no soporto la pintura”.

Los mecanismos de la organización estatal funcionan a menudo como los de un discurso (ver por ej., “Estado y política en América Latina”, de Lechner et. al. México, Ed. siglo XXI), y en este sentido podemos rastrear la contradicción que se expresa entre “lo dicho” y lo “no-dicho” en torno a ciertos aspectos de las políticas estatales en general, y las del campo educativo en particular. O entre el campo de lo que aparece como expresión directa de una política de Estado, y las tendencias contradictorias con ese discurso que se puede advertir en la organización de conjunto del sistema social que ese Estado sostiene. Un ejemplo son las políticas de lucha contra el alcoholismo o el tabaquismo en sociedades donde los intereses económicos ligados a la producción, circulación y venta de cigarros y licores mantienen de hecho toda una actividad económica y propagandística en sentido contrario. O el caso de avisos

\* Trabajo originalmente publicado en Madrid por la Oficina de Educación Iberoamericana.

\*\* Investigador en la Comisión de Apoyo y Desarrollo Académico, Unidad Azcapotzalco de la UAM.

publicitarios estatales invitando a no dejarse llevar por el consumismo, en sociedades donde el consumo es parte del "status" y el prestigio social que se pueda adquirir, o donde existe un bombardeo sistemático de avisos de venta de todo tipo de productos por los medios masivos de comunicación.

Vemos allí la forma de la "renegación"; se dice explícitamente lo contrario de aquello que es el mensaje real que se desea transmitir, que se transmite de hecho por otros medios (en el caso de un sujeto, por el cuerpo, la mirada, el tono de voz, etc., se advierte la contradicción entre lo explicitado y el deseo; en el de los aparatos educativos oficiales de un país determinado, por la contradictoriedad de este mensaje) en relación con las pautas sociales sistematizadas del "todo" social en el cual se inscribe.

Es este caso de las políticas en torno a formación de profesores universitarios, fundamentalmente en el plano de lo pedagógico. Se dice que existe interés en esta formación; se señala, cuando el tema aparece en el tapete, como una necesidad que se debe cubrir. Sin embargo lo explicitado no responde a un "deseo" sentido, contradice la "totalidad" de las tendencias existentes en los sistemas de educación superior, y la determinación social en que estos se ubican. En la escasa fuerza de lo que se dice sobre el tema, en las limitaciones de lo que se hace, en su poca convergencia con los fines de las políticas globales propuestas, notamos la "renegación" existente; se afirma la necesidad de la formación en el mismo movimiento en que se la está negando.

Hagamos el análisis de lo que sucede en este campo, un problema que se detecta en los sistemas educativos es el de la falta de continuidad de la instrucción entre los diversos niveles de la enseñanza formal (primaria-secundaria-bachillerato-Universidad).<sup>1</sup>

Naturalmente, esto plantea una serie de inconvenientes de fondo para el sistema en su conjunto, y también para los alumnos que deben atravesar sus diferentes ciclos. Pero en el aspecto particular que aquí nos convoca, lo importante es señalar la disociación que existe entre los órganos encargados de la formación de los profesores en los diferentes ciclos. En general, no existe relación alguna entre tales órganos, lo cual lleva a que la experiencia acumulada en unos no sirva a otros; a duplicar esfuerzos y realizaciones; a que los maestros que eventualmente hayan pasado, en la función docente, de un nivel a otro encuentren que no se relaciona orgánicamente lo que se aprendió en el primero con lo que se ofrece en el segundo; y, en fin a que de hecho la desconexión global entre estos niveles educativos haga que nos encontremos con verdaderos "sistemas educativos" autónomos.

Tal autonomía produce la no adecuación de los contenidos y métodos que se aplicó a los alumnos en ciclos anteriores, a lo que se requiere en los que continúan. Esto es fuertemente advertible en el nivel universitario, el cual aparece notoriamente desga-

1 cf. "Recomendación No 38 a los Ministerios de Instrucción Pública sobre la Formación del Personal Docente de Segunda Enseñanza", en *Recomendaciones 1934-1977*. Conferencia Internacional de Educación, UNESCO, París, 1979, p.137.

jado de las modalidades más clásicamente "escolares" que caracterizan a ciclos previos. Los problemas de los profesores de la Universidad en relación con sus alumnos de reciente ingreso son suficientemente conocidos como para abundar en ellos.

En cuanto a la formación de los profesores, esto nos lleva a la reflexión acerca del grado de "despegue" del resto del sistema educativo en que se encuentra la educación a nivel superior. Esta "autonomía" entre los ciclos se agudiza en su caso, dado que aparece como un implícito el hecho de que los procedimientos pedagógicos son fundamentales para niveles anteriores, más elementales, pero no para uno tan complejo, donde todo el acento se pondrá en los contenidos, y donde se supone de algún modo que la "adultez" de los educandos hará que estos "por sí mismos" se encarguen de lo relativo a su aprendizaje. Insisto en que esto no está nunca dicho explícitamente, forma parte de la "renegación"; pero lo cierto es que es un pensamiento, tradicional por cierto, que está en la base de las omisiones que existen en este campo. El otro, de característica más modernizante y que viene a reforzar los mismos efectos de descuido de "lo pedagógico" a nivel superior, es aquel que lleva a pensar que la función fundamental de la educación superior es la de formar profesionales cuya relación posterior con el aparato productivo (o, aunque se lo dice menos, de servicios) es lo determinante en los contenidos de su formación como profesional. Siguiendo esta dinámica, la educación superior más que conformar sistemas con los ciclos anteriores de escolarización, lo haría con el aparato productivo.

Lo anterior hace aparecer como función primordial de los organismos e instituciones dedicados a problemas generales de educación, la atención de niveles anteriores al superior; en este, específicamente lo "educativo", lo pedagógico, sería menos importante, dado que el acento está puesto en los *contenidos* de lo educativo, de los cuales se ocupa cada disciplina científica específica, y en su grado de adecuación a las necesidades del aparato productivo.

No es difícil corroborar lo anterior. En la visita que como miembro de la Universidad Autónoma Metropolitana realizara a la Oficina de Educación Iberoamericana, con sede en Madrid, (febrero de 1982) en el momento de discutir programas de intercambio, se me señaló el interés del organismo intergubernamental por la educación superior y su apertura a esta problemática, pero a su vez se me dijo que se había trabajado poco en ella hasta ese momento. Podemos percibir también la política seguida por la Oficina Internacional de Educación, con sede en Ginebra, organismo de la UNESCO que, al comentar sobre este punto, señala: "Si se excluyen las últimas de todas las recomendaciones, se advierte que en general, los temas escogidos se referían a la enseñanza primaria y a la secundaria. Eso no se debe al azar. La O.I.E., que siempre se esforzó por evitar toda duplicación de trabajo, se sentía más a su gusto en esos terrenos. En lo tocante a la enseñanza profesional, la O.I.E. estimaba que la Oficina Internacional del Trabajo estaba mejor dotada que ella de medios y de personal para abordar con éxito ese aspecto de la enseñanza... Una sola excepción hubo en esa regla, cuando la Conferencia consagró sus trabajos a las "medidas



destinadas a facilitar el reclutamiento y la formación de los cuadros técnicos y profesionales”.<sup>2</sup>

Como es de notar, se supone que el problema de la educación superior es más de una “formación para el trabajo” que el de lo educativo en su sentido más amplio. Es claro en lo antes citado que: 1. El nivel superior no aparece como prioritario dentro de las actividades de un organismo de apoyo a lo educativo 2. Que cuando se hace referencia a él, no lo es desde el punto de vista de lo pedagógico, como ocurre con los otros niveles de lo educativo, sino fundamentalmente desde el mundo del trabajo, a partir de referencias extra-educativas.

Es interesante al respecto comparar el tipo de recomendaciones realizadas en relación a la “segunda enseñanza”<sup>3</sup> y aquellas destinadas a “facilitar el reclutamiento y la formación del personal de los cuadros técnico y científico”<sup>4</sup>, siendo de destacar que estas últimas se refieren al nivel superior pero no sólo a él, ya que lo que las caracteriza no es el problema educativo del nivel particular, sino el de la relación con el mundo del trabajo.

Allí encontramos la proposición de una relación estrecha entre los organismos encargados de la formación de cuadros técnicos y científicos y “los órganos encargados de establecer los planes económicos” (p.224). Se habla de conformar a la población incluso a los “cambios de costumbres” (p.225) que sobrevendrán por la adaptación de las estructuras de la enseñanza a las exigencias del desarrollo del país.

Existen una serie de referencias a la necesidad de colaborar a la formación técnica de los obreros (p.231) y a mejorar la situación económica del docente a los fines de garantizar su mejor rendimiento, sugerencias con las cuales no podemos dejar de acordar. Pero el acento fundamental está puesto en la relación educación-producción, y en la influencia de los planes de la industria sobre la conformación de los currícula en educación superior. Al respecto, se propone que “órganos consultivos de la sociedad” intervengan en la determinación de las orientaciones en este nivel<sup>5</sup>; que exista apoyatura en el sector privado de la economía para que allí se formen cuadros directamente (p.227); que se “evite el predominio excesivo de los estudios de cultura puramente general o humanista” (p.226); y aún que se adecuen aspectos de la educación en nivel previo al superior a estas finalidades. “En los planes de estudio de la escuela primaria y secundaria debe reservarse a las matemáticas y a las ciencias el lugar que les corresponde”...(p.230) “En la enseñanza primaria y en las post-primarias debe establecerse un servicio de orientación escolar... pues... desempeñarán un papel cada vez más importante en la búsqueda y selección del futuro personal de los cuadros técnicos y científicos” (p.230).

2 “Recomendaciones”, Op.cit., p. XVIII.

3 Ibid, p. 135 y ss.

4 Ibid, p. 222 y ss.

5 Es el caso, en México, del CONALEP, cuyos establecimientos de formación de técnicos medios están diseminados en todo el país.

Hasta acá las referencias a las Recomendaciones de la UNESCO. Es notorio que ellas coinciden con la noción antes establecida de que la función de la educación superior es servir al mundo del trabajo, lo cual subordina en este nivel las consideraciones estrictamente pedagógicas (ver pp.228 y ss).

No propondremos aquí la discusión en torno a la relación de planes de estudio en educación superior y necesidades del mundo administrativo y productivo. En otro trabajo hemos realizado un desarrollo sobre el tema<sup>6</sup>. Sintetizaremos señalando que en un universo cada vez más pragmático y regido por criterios de racionalidad eficientista, la ciencia y la tecnología son reabsorbidas por ese proceso. Por esto, la Universidad vive una época de decadencia: su saber, crítico a menudo, resulta insuficientemente funcional. Los esfuerzos estatales, a menudo, buscan refuncionalizar las instituciones de educación superior a esta demanda externa. Nuestra tesis es que la Universidad debe sostener su rol de reflexión sistemática y de resguardo del valor crítico de la teoría y de la autonomía del conocimiento en relación a lo pragmático, que son cada vez más reducidas desde las administraciones industriales y estatales.

Dejando de lado por el momento esta polémica, lo que importa subrayar es que la Universidad es considerada como un sitio para formar técnicos, científicos, de acuerdo a necesidades económicas donde el aspecto interno, que incluye obviamente la formación de los profesores, resulta evidentemente secundario. Obsérvese que existe en el caso de la UNESCO un grupo de Recomendaciones para "formación de personal de primera enseñanza" y de "segunda enseñanza", pero para educación superior, sólo de "personal de los cuadros técnico y científico".

Trataremos de analizar otras causales de este enunciado implícito "los profesores universitarios no requieren formación pedagógica" (la que, en negación, a menudo se expone oficialmente como necesaria). Una de ellas es que nadie asume que por ser profesor universitario puede ser en sí mismo una profesión. Se supone a menudo que quienes al acabar su carrera permanecen realizando su actividad en la Universidad, lo hacen por haber fracasado, por "no poder ser profesionales".

Es cierto que generalmente un profesional es mejor remunerado por su actividad independiente, o desarrollada en la industria privada, que por su trabajo en la educación superior. Esto ya quita "status" a la actividad académica.

A su vez, no han faltado dentro mismo de la Universidad voces en este sentido. A menudo, en estilo irónico, se ha hablado de "incesto académico", para referirse a lo que ocurre cuando alguien egresado de la Universidad permanece en ella como profesor o investigador. Esto se liga a la discusión acerca de la "profesionalización de la enseñanza" (de larga raigambre en México), la cual exigiría para los profesores que se asuma su rol en la Universidad como una profesión con sus características

6 "El curriculum como práctica social", en Foro Universitario, México, febrero 1983; también puede verse Víctor M. Gómez, "Educación y estructura económica: marco teórico y estado del arte de la investigación en México", en *Documentos Base: Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Volumen I, México, 1981.

específicas, tanto en lo relativo al salario, condiciones de trabajo, formación, etc. Esto implicaría de los profesores que fueran de dedicación por tiempo completo o, cuando menos, de medio tiempo.

Los críticos del “incesto académico” no han dejado de ser, en algunos casos, partidarios de la profesionalización de la enseñanza, en una doble reivindicación de carácter básicamente ideológico que corrobora una vez más que “el discurso todo lo soporta” (aún las más flagrantes contradicciones). Resulta insostenible pedir que los profesores sean de tiempo completo en la Universidad, pero a su vez mantengan actividad profesional extrauniversitaria. En todo caso, existe la difundida suposición de que para ser profesor en la Universidad se debe haber estado en el mundo del trabajo, fuera. Esto lo entendemos falso por dos razones: 1. Las relaciones a establecer con el mundo del trabajo *no son* lo único ni lo fundamental de la tarea que corresponde a la Universidad, la que debe producir una crítica de la racionalidad subyacente a las prácticas sociales de las profesiones y a los saberes estatuidos;<sup>7</sup> 2. La Universidad puede por sí misma organizar modos orgánicos de relación con la producción o los servicios en lo que se requiera, sin alinear su autonomía en cuanto a fines.

En todo caso, no podemos dejar de percibir que la “profesionalización de la enseñanza” no es sino un sueño en la mayoría de los países occidentales, dado que el Estado no suele proponer niveles de remuneración ni condiciones de trabajo comparables a las que se obtiene fuera de la Universidad. A su vez, el problema de “status” no es desdeñable; si aún dentro de la Universidad existen quienes minusvaloran a los que “sólo están en la Universidad y *no hacen nada*”, fuera es muy común el juzgar la actividad académica como infructuosa, inútil o propiamente superflua. En el mundo utilitario actual manejar materiales *simbólicos*, como los que hacen a la transmisión de conocimientos, parece una tarea menor, ajena a los hechos. La visión ingenua que divide hechos de teorías e interpretaciones de acciones, lleva a creer que el mundo de las ideas no es un mundo concreto, enraizado en lo real y que transforma a esto, en fin, parte de lo real mismo. A su vez, es conocida la “culpa” del intelectual por no producir en relación a lo inmediatamente útil, que lo lleva a sentir a menudo que su rol social es obvia.

Los obstáculos antes dichos demuestran por qué se hace tan difícil pensar la actividad académica como profesión, y por tanto, por qué puede ocultarse tanto que es necesaria una formación específica para quienes la ejercen, ya sea que en lo personal la asuma o no como tal profesión.

Otros aspectos que contribuyen en este sentido: la contradicción (en el sentido de diferencia, no de oposición) existente entre la formación disciplinaria de los profe-

7 En este sentido debe leerse la experiencia de Vincennes, que no ha sido aún suficientemente procesada. No podemos aquí desarrollar el largo trasfondo teórico de estas proposiciones, que necesariamente aparecerán sin todo su discurso fundante. Para la discusión, ver nota 6, *Supra*, y también Javier Mendoza, “Tendencias de la Educación Superior en México”, U.A. de Chapingo, México, y R. Follari: “Curriculum: el sujeto reclama su lugar”, mimeo, UAM-Azcapotzalco, México, 1982.

sores de una Universidad y su formación pedagógica. En tanto ambos aspectos son claramente diferenciales, los profesores encuentran fundamental superarse desde el punto de vista de su propia disciplina científica o técnica: hacer post-grados, o especializaciones, o cursos de perfeccionamiento en Sociología, Ingeniería, Medicina, Psicología, Matemáticas, en fin, el caso del cual se trate. Esto supone un reconocimiento de méritos dentro de la Universidad, pero a su vez también fuera; se trata de una inversión con doble resultado. En cambio, un avance pedagógico sólo tiene valor dentro del aparato educativo. Pero más aún: en muchos casos este valor es sumamente escaso. Los recursos de formación pedagógica se ven inficionados por falta de prestigio "de conjunto" de la problemática pedagógica; de tal modo, desde el punto de vista estrictamente curricular, en muchos casos son escasamente valorados, y por tanto los profesores sienten que hacen un esfuerzo no recompensado.

A su vez, en tanto la formación pedagógica suele hacerse "separada" de la profesional, es decir, fuera del ámbito habitual de actuación del profesor, le exige un esfuerzo de alejarse de su cotidianidad, y luego otro de tratar de adecuar esas enseñanzas a menudo "generales" a las particularidades de su disciplina específica.

Todo lo anterior conspira en contra de la formación de que hablamos. Cabría enfatizar el aspecto de "escaso status" de lo pedagógico en general, que no debe dejarse de lado. Este aspecto deberá ser objeto de un estudio particular, pero digamos al pasar que el campo educativo, por su poca especificidad epistemológica, su ligazón inmediata a prácticas, y por las resonancias simbólicas que tiene (la figura del maestro, las reminiscencias de la escuela primaria) suele ser visualizado como de escaso valor en relación a los campos científicos. Esto lleva a que, por ej., la sociología de la educación, sea percibida como una "rama menor" de la sociología, o que los grandes teóricos del psicoanálisis no se preocupen por la educación, etc. Actualmente en México un grupo de investigadores educativos estamos analizando esta peculiar situación de nuestro "campo" (Bourdieu) de actividad.

Otro aspecto a tener en cuenta es la no-formación pedagógica de los funcionarios, de los administradores de la educación. El proceso de formalización de las prácticas a nivel social se ha extendido actualmente a las Universidades, y de hecho estas se encuentran concernidas por el proceso de avance del poder administrativo que caracteriza a nuestra época. En este sentido, la tecno-burocratización de las Universidades es un hecho evidente<sup>8</sup>. Los funcionarios, en tanto se rigen por criterios de racionalidad administrativa, manejan las instituciones, a menudo, con parámetros ajenos a los estrictamente académicos. El resultado es que la acentuación del método sobre los contenidos, típica de este tipo de racionalidad, lleva a suponer que una Universidad es pensable en términos de costos, beneficios, número de "unidades" producidas, de egresados, etc. Siendo así, el "contenido" específicamente educativo-cultural de lo universitario es subordinado o directamente dejado de lado. Por lo

8 En México, a través del proceso de modernización de la educación superior desarrollado en la década del 70, ver Javier Mendoza: "El proceso de modernización universitaria en México", Tesis de licenciatura, UNAM, México, 1981.

anterior, los funcionarios no toman cursos de formación cuyo contenido sea lo pedagógico, la reflexión sobre lo educativo, sus fines, sus relaciones con la sociedad: esto lo perciben como ajeno a su función.

La UNESCO recomienda, a través de la O.I.E., que los administradores y demás funcionarios educativos participen de la formación<sup>9</sup> lo cual resulta ampliamente compartible. Sin embargo, no existen medios para que los académicos, institucionalmente, puedan imponer a los administradores este tipo de actividades. Y los funcionarios por sí mismos, no suelen tomar la iniciativa. Se advierte, en cambio, un progresivo proceso de alejamiento de la administración en relación a la vida académica, una oposición de sus propios modos de entender la realidad institucional a la de los académicos, y un poder creciente de su parte, por el cual a la vez que la administración detenta una serie de privilegios objetivos, se autoasume como "espíritu universal" de las instituciones, como representante "del conjunto" institucional por encima de sus partes. Supuesto que recubre, como se ha dicho desde Marx hasta Weber, la confusión de sus propios intereses particulares con los intereses generales.

Lo cierto es que los administradores se alejan de formarse en sentido pedagógico. En todo caso, esta situación de "alejamiento" no podría superarse aún cuando lo hicieran; el problema radica en la materialidad de sus *intereses* como diferentes de los académicos, y por ello de los pedagógicos en general. Nos enfrentamos a una contradicción de corte institucional cuya base está en la división social del trabajo (los que realizan la actividad *sustantiva* de la Universidad, profesores e investigadores, separados de la administración institucional; por lo cual existen administradores con poder específico de decisión institucional, que desconocen el trabajo sustantivo y su racionalidad específica), que no puede desanudarse sino en la medida que existan fuerzas sociales, dentro y fuera de la Universidad, que vayan cercenando el proceso de burocratización en las instituciones educativas y devolviendo el poder de decisión a aquellos que son los actores reales del proceso.

Mientras esto no sea así, seguimos condenados a depender de funcionarios educativos que desconocen el valor intrínseco de lo pedagógico. En cambio, los procesos ligados a lo administrativo, como es el caso de la planeación ganan cada vez más terreno. Así encontramos, en el caso de México, que el auge de la formación de profesores universitarios ha dado paso a su decadencia; y que lo dominante hoy (a partir de 1980, aproximadamente) son las actividades de Planeación, que han regimentado toda la Educación Superior a través de la A.N.U.I.E.S. (Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior), la cual ha conformado organismos nacionales, regionales e institucionales de planeación, mientras ya no pone el acento en la formación pedagógica, como se hizo en la década de los 70.

9 "Recomendaciones" *Op.cit.*, p.423.

Este es un proceso muy evidente en el caso mexicano, y que resulta esperable que tenga correlato en otros países de Iberoamérica. Incluso ya se está practicando la crítica de la planeación como "metafísica" actual en cuanto a problemas educativos, supuesta "solución universal" a los desafíos<sup>10</sup>, pero aún se está lejos de dibujar esta crítica en todos sus términos, y mucho menos de poder articular formas concretas de alternativa a este tipo de procedimientos institucionales.

Todo lo hasta aquí señalado desemboca en la conclusión: no hay lugar para la formación pedagógica a nivel superior. O mejor: hay un lugar a veces señalado en el discurso, pero negado en el conjunto de la actividad de las instituciones de educación superior, y del entorno que las explica.

Es por esto que no existe una *carrera* para formar profesores universitarios. El valor instrumental, si se quiere, auxiliar de lo pedagógico, hace que no se entienda que para ejercer la docencia se hagan necesarios estudios específicos. No hay, pues, más allá de las intenciones de "profesionalización" de la función docente o de investigación, ninguna profesión particular que tenga sus procedimientos propios de formación, graduación, etc.

A su vez parece insensato mantener la idea de tal profesión (la docencia) como específica, por lo menos al nivel superior. Si bien en los anteriores niveles educativos tal formación *anterior* a la docencia es imprescindible, y la formación posterior *durante* el ejercicio profesional no libera de ella, lo cierto es que el cúmulo de razones antecitadas lleva a pensar la imposibilidad de un espacio social desde el cual pensar la docencia como profesión, a nivel superior.

Esto desnuda, patentiza, lo que hemos venido señalando. A nivel primario y medio, hay casi siempre estipulado un largo estudio *específico* para ser docente. A nivel superior, a menudo no existe formación para lo docente en absoluto; pero cuando se piensa en ésta, se hace a través de mecanismos de mejoramiento *durante* el ejercicio ya dado de la actividad. Es decir, la formación es vista como un aspecto adicional, no esencial, en cierto modo prescindible.

Nuestra propuesta no puede ser la que en algunos sitios (Universidades Mexicanas) se viene dando: que estudios de post-grado (maestrías) en educación sirvan para la formación del personal docente universitario. Esto es doblemente equívoco: exige de los profesores un interés por lo pedagógico excesivo, alejado de lo estrictamente atigente a su práctica profesional, exigiéndole convertirse en especialistas en el área. Pero la inversa, modifica los fines de un post-grado para especialistas, haciendo que sirva a la formación de personal que guarda intereses no "globales", no "disciplinares", en torno a lo pedagógico. Esto ya no es un post-grado, sino simplemente un programa de formación de profesores que parece post-grado. De tal modo, esta

10 Desde estudios sobre las posiciones del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación hasta trabajos de universidades donde predominan posiciones diferentes a la dominante en el Estado como las de Puebla y Sinaloa; cf. Edgar Armenta y Silvestre Angoa, "Hacia un enfoque de la Planificación Institucional en la Universidad Autónoma de Puebla", mimeo, 1982 y Carlos Alvarez Tostado et. al., "Plan Nacional de Educación Superior: ¿Avances?", Culiacán, nov. 1982.

“solución” se queda a mitad de camino; ni se conforman buenos investigadores de la problemática educativa en áreas como Administración, Educación Comparada, Historia de la Educación, etc., ni tampoco se forma a los profesores, ya que pocos se acercan finalmente a estas maestrías que exceden largamente sus intereses específicos. Habría que destacar, al pasar, que es realmente para analizar *pedagógicamente*, el problema que se presenta, no sólo para el caso de maestrías en Educación, en el Tercer Mundo; la decadencia del nivel de los post-grados. Se pretende superar el problema del bajo nivel académico creando post-grados; pero sin la base histórica y académica imprescindibles, estos se transforman en licenciaturas disfrazadas. Dan clase profesores sin grado suficiente, que forman alumnos que luego obtienen el grado post-licenciatura, pero con calidad no correspondiente. Se crea así una cadena, porque a su vez los alumnos de estos “master” no tendrán la calidad requerida, etc. Se debe llamar la atención sobre este problema, y en lo que hace a nuestro tema, no podemos pretender que formar a los profesores universitarios sea condenarlos a pasar por una maestría en educación.

Podemos señalar ya nuestra tesis: es imprescindible mantener las actividades de formación pedagógica de los profesores durante su ejercicio. Esto, en los términos en que lo planteamos en otro trabajo<sup>11</sup>; no tanto a través de cursos exteriores a la práctica cotidiana como en una participación directa en relación la práctica institucional del personal docente. Pero además, se necesita *formalizar* lo que de profesión guarda la docencia a nivel superior. Esto exige, no convertirse en un teórico especialista en educación, lo cual sería el caso de los post-grados a que ya hicimos referencia, sino alguna formación *previa* al ejercicio profesional que habilite para él.

Esto implicaría a nivel organizativo-nacional, dos opciones diferentes: 1. La creación de un organismo nacional que, con enclaves regionales, se encargue de una formación pedagógica para el personal universitario. Esto cuenta con la ventaja del intercambio interinstitucional, pero guarda una fuerte desventaja: “formaliza” lo pedagógico como separado de lo institucional concreto, aleja la formación de la práctica diaria. 2. La exigencia formal de participación en actividades de formación en cada Universidad, aunque con un régimen común para todas. Hacer seminarios, talleres, etc., que no sean un curso abstracto estrictamente *anterior* a la actividad docente, sino complementarios de los primeros pasos de ésta, *simultáneos* con los inicios de ésta. De tal manera sería un proceso de formación obligatorio y formal, pero que estaría intrínsecamente ligado a la actividad a desarrollar en la institución. (p.ej, los primeros seis meses de actividad exigirían dos horas diarias dedicadas a formación pedagógica). El proceso debe requerir de procedimientos de “graduación” específicos, que incluso pueden tener niveles y grados diferentes.

Naturalmente, el proceso de formación pedagógica sería luego continuado, y continuo. Pero lo que queremos salvar es una exigencia formal primera, un paso que explicita el llegar a la “profesionalización” del rol docente. Profesionalización que

11 “De los cursos equívocos”, mimeo, UAM-Azcapotzalco, 1981, 48 pp.

representa un aspecto importante en cuanto a los efectos sobre el proceso enseñanza-aprendizaje, en relación a las modificaciones de la práctica que puede sugerir.

Pero a su vez, este profesionalizar reviste un fondo más profundo. El rescate social del rol de docente universitario. La fundamentación ante la sociedad de la especificidad de esta función. La posibilidad de ir haciendo del trabajo universitario algo respetable "per se" y no sólo "como formación para otra cosa". En fin, la posibilidad de tender a que el término social de la "denegación" de este problema, se vaya borrando en una reconsideración valorativa de la significación de lo educativo y de su análisis, lo que en un sentido muy general hemos llamado "pedagógico".



## EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR: UN NUEVO PARADIGMA EN LA INVESTIGACION EDUCATIVA \*

Lyle Figueroa de Katra \*\*

**C**on cuanta razón, Postic afirmaba hace más de diez años (1977), "Como los contextos se diversifican, los modelos evolucionan y se multiplican, ¿pueden conocerse desde ahora los que serán aplicables en una decena o veintena de años? No es posible predecir el sentido general de la evolución metodológica..."<sup>1</sup>

El avance del conocimiento en todos los campos es vertiginoso. En educación, particularmente en la investigación educativa, el desarrollo de las disciplinas sociales ha incidido muy significativamente. Los últimos aportes de la psicología, de la antropología no sólo la están dinamizando, le proporcionan elementos teóricos y metodológicos que posibilitan generar nuevos paradigmas de investigación.

Uno de los temas más estudiados pareciera ser el de formación de profesores, toda vez que el docente constituye uno de los elementos esenciales del proceso educativo escolar, como tal sumamente importante para el desarrollo de la educación. Cabe enfatizar, que no es el único factor pero tampoco se lo podría soslayar.

En el presente trabajo, esbozaremos brevemente en una perspectiva histórica los principales modelos trabajados en la formación de profesores para una mejor comprensión de la evolución de los mismos y del surgimiento de nuevas opciones.

\* Conferencia presentada en la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Yucatán el 7 de diciembre de 1990.

\*\* Investigadora del Centro de Investigaciones Educativas, del Instituto de Investigaciones Humanísticas, Universidad Veracruzana.

1 POSTIC, M. *Observación y formación de los profesores*. Ed. Morata. Madrid, 1978, p. 299.

## 1 El paradigma presagio-producto

Los resultados a obtener por parte de los alumnos a partir de la enseñanza de los maestros, motivó a los estudiosos de la educación a buscar procedimientos que conllevaran a medir la eficacia de los docentes (variable producto) a partir de sus características de personalidad (variable presagio). Se pensaba que el estudio de dichas características podrían dar elementos para predecir resultados a obtener en el rendimiento académico.

Este paradigma responde a todo un marco referencial subyacente en los sistemas educativos. Recordemos el auge que comienza a tener el desarrollo industrial y la inicial influencia de la tecnología educativa. La preocupación pedagógica se circunscribe a la consecución de los objetivos propuestos en los programas. Por tanto, había que centrar el objeto de estudio en este aspecto. Se trata de averiguar qué cualidades personales de los docentes favorecen una enseñanza más efectiva.

Pérez Gómez nos manifiesta que el concepto de eficacia la entendían "...como un efecto directo de las características físicas y psicológicas que definían la personalidad del profesor. Los estudios se centran en la búsqueda del criterio del profesor eficaz, pero definido en función no de su comportamiento real en el aula, sino de las características y capacidades que definían su personalidad."<sup>2</sup>

En este marco, surgen los primeros trabajos según Pérez Gómez hacia finales de 1930, especialmente en Norteamérica como por ejemplo, los de Walker (1935).

Se utilizaban como instrumentos básicos para recopilar información sobre las características de los profesores, cuestionarios, encuestas, test de personalidad, escalas de actitudes. Los dos primeros eran respondidos por los estudiantes, supervisores o directores, cuya opinión cobraba relevancia; los demás se aplicaban a los mismos docentes.

Destacan en este paradigma los estudios realizados por Ryans (1960). Al respecto, Postic expresa que el mencionado autor "...busca identificar los rasgos significativos del comportamiento de profesores..."<sup>3</sup>. Su trabajo que comprendió un período de seis años le permitió, a partir de un análisis factorial, elaborar un cuadro con las características que tipifican el comportamiento docente eficaz y el ineficaz.

Si bien, estos estudios cobran cierta importancia por haber sido los primeros, sus resultados son poco consistentes. Por la misma naturaleza de los métodos empleados y su escasa sustentación teórica, reducen el objeto de estudio con sentido unilateral y aislado.

El rendimiento académico, la actuación del profesor, de los alumnos, la relación que establecen, por ser procesos profundamente permeados por el contexto socio-

2 PEREZ GOMEZ A. "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica". En GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ. *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Ed. AKA, Madrid, España, 1989, p. 98.

3 POSTIC, Op. cit., p. 58.

\* En el texto de Postic -p.60-, se puede apreciar el cuadro con los 25 comportamientos eficaces y los 25 ineficaces.

cultural, institucional, aúlico así como por la propia dinámica interna que se gesta en tales procesos, no podrían analizarse unilateralmente. Por tanto, el aprendizaje de los alumnos, sus juicios no serían juzgables únicamente en función de las aptitudes docentes.

Por otra parte, el énfasis sólo en el estudio de las características personales del docente, pareciera hacer perder de vista su diferencia con los rasgos profesionales. Se aborda aisladamente el “ser” del maestro, olvidando su “quehacer” profesional. Con toda razón Gimeno Sacristán y Pérez Gómez afirman: “Es evidente que, puesto que estos trabajos se quedan a un nivel puramente descriptivo, de decirnos cómo es la realidad, han tenido muy poca proyección en la formación de profesores, y escaso valor científico, en tanto no persiguen una explicación de porque el profesor es como es y se comporta de la forma en que lo hace.”<sup>4</sup>

## 2. El paradigma proceso -producto

Según el paradigma presagio-producto, en presencia de características que definen a los profesores como eficaces, por ejemplo: optimismo, paciencia, dominio de sí, organizado, metódico, flexible, etc. deberían obtenerse resultados positivos en la enseñanza; sin embargo, en la práctica los rendimientos son diversos. Se confronta un resultado diferencial entre profesores con rasgos similares. Esta situación plantea interrogantes que desplazan la atención centrada exclusivamente en la personalidad del profesor. Se comienza a considerar como objeto de estudio la interacción maestro-alumno: como influye el comportamiento observable del primero (variable proceso), en el aprendizaje del segundo (variable producto).

Es necesario estudiar qué condiciones o conductas en particular del docente están asociadas a un mejor rendimiento del estudiante. De este modo, las apreciaciones valorativas sobre las cualidades personales del docente dan paso al análisis de sus rasgos profesionales, de la enseñanza, del acto didáctico, al cual se lo define en este marco, según Gaje como “...toda influencia interpersonal que tiende a cambiar el modo en el que otros pueden comportarse o se comportarán (...) la influencia debe actuar sobre el otro por procedimientos perceptivos y cognoscitivos, es decir por el modo de hacer significantes los objetos y los hechos o acontecimientos para el sujeto.”<sup>5</sup>

En este concepto, se evidencia, la restricción del acto didáctico a la actividad del docente en el aula, descuidando la presencia e influencia de otros elementos que actúan interrelacionada y conjuntamente en el contexto del aula y por consiguiente inciden en el acto didáctico.

Podría considerarse que en un primer momento, este paradigma trata de analizar las actitudes docentes (autoritarismo, apertura, dominación, flexibilidad, etc.) que

4 GIMENO SACRISTAN y PEREZ GOMEZ. Op. cit., p. 351.

5 POSTIC, Op. cit., p. 36.

sustentan los métodos generales de enseñanza para seleccionar los más eficaces y transmitirlos en las instituciones de formación de profesores.

En esta línea, podrían citarse, entre otros<sup>6</sup>, los estudios de Anderson (1939-1946) quien ha tratado de registrar y analizar el comportamiento "dominador" y el "integrador" y sus repercusiones en la clase. M. Cogan (1956) reagrupa los comportamientos de los maestros en dos categorías: de "exclusión" y de "acogida", con el fin de precisar el tipo de influencia que podría darse en la relación pedagógica.

La falta de argumentos consistentes para explicar las contradicciones advertidas en la práctica docente -toda vez que las respuestas estudiantiles a estilos docentes similares eran diversas y variables según las condiciones situacionales- hizo virar la orientación del paradigma hacia el análisis de aspectos más significativos del comportamiento docente.

Se asume como propósitos:

1. Identificar patrones estables de comportamiento que puedan estimarse como estilos reales de enseñanza...
2. Establecer correlaciones entre patrones estables de conducta, estilos docentes, y el rendimiento académico de los alumnos."<sup>7</sup>

En este marco, es importante determinar qué comportamientos -competencias- del docente en el aula podrían contribuir mejor en el aprendizaje de los alumnos; es decir, cuáles son los más eficaces; por ello el desarrollo metodológico de estos trabajos, descansa principalmente en estudios de carácter correlacional y experimental, a través de sistemas de observación sistemática.

Los procedimientos tratan de ser rigurosos y objetivos. Se hace necesaria una exacta delimitación de los componentes a observar, así como de las condiciones de cobertura, tiempo, registro de datos, etc. Los instrumentos deben reunir los requisitos de validez y de confiabilidad.

Nace y se proyecta una serie significativa de escalas para registrar los tipos de comportamiento observable de los profesores (variable independiente). La información sobre el rendimiento de los alumnos (variable dependiente) se obtiene a través de pruebas y de tests.

Son innumerables los estudios de este tipo. Destacan los de Flanders (1965), Amidon y Hunter (1966), Hough (1967) etc. especialmente por la amplia difusión que han logrado las escalas de observación.

Flanders, por ejemplo intenta demostrar que el profesor puede influir en el rendimiento de los alumnos, a través de procesos interactivos que les generen situaciones de dependencia o independencia, en su aprendizaje.

6 Cfr. POSTIC, Op. cit., pp. 40-111.

7 PEREZ GOMEZ, A. Op. cit., p. 100.

Postic,<sup>8</sup> registra la escala que utiliza este autor, la cual comprende diez categorías: siete, referidas al comportamiento verbal del profesor, de las cuales tres, pretenden detectar la influencia directa. (Por ejemplo: "crítica, dirige". etc.). El predominio de éstas, favorece la dependencia. Para auscultar la influencia directa se dispone de cuatro. (Por ejemplo "Estimula, plantea preguntas", etc.).

Dos categorías corresponden a la exploración del comportamiento estudiantil ("Responde a las preguntas", "toma espontáneamente la palabra".) Finalmente la categoría diez registra los "silencios o confusiones". En función de esta escala se aplican procedimientos detallados y minuciosos para su registro y análisis.

Otra modalidad de este paradigma, incide en los aspectos cognoscitivos que surgen en el acto didáctico. Postic<sup>9</sup> considera una serie de estos trabajos entre los que se encuentran por ejemplo los de J. Wright (1959), Proctor (1961); Meux y Smith (1964), J. Aschner (1965) y Gallagher (1967), etc.

Los dos últimos tratan de determinar los procesos intelectuales de los alumnos que se generan a partir de la influencia del profesor. Las categorías para tales estudios están constituidas por "conocimiento-memoria... pensamiento convergente... pensamiento divergente... evaluación... rutina."<sup>10</sup>

El paradigma proceso-producto predomina la década de los sesenta e inicio de los setenta, período en el cual, justamente, el impacto de la psicología conductista, del positivismo, de la sociología funcionalista es tan fuerte, que las investigaciones no escapan a su influencia; se sustentan en ellos y los retroalimentan; pero los vacíos, las lagunas al interior del paradigma no dejan de advertirse.

Preocupa a los propios investigadores la falta de elementos consistentes para una válida fundamentación. Esto ocasiona mayor análisis crítico del modelo lo cual se traduce en una significativa evolución del paradigma, a tal punto, que en los últimos años de los setenta se generan aportes que distan mucho de los primeros estudios. Habría que señalar por ejemplo los trabajos de Dunkin y Biddle, 1975; de Gage, 1979; Medley, 1980; quienes incorporan otros elementos para una mejor comprensión de la enseñanza, aun cuando no haya una ruptura definitiva con el modelo.

Pensamos que el modelo de Medley es uno de los más significativos en el avance del paradigma proceso-producto. Replantea el rendimiento académico como un proceso mucho más complejo en el cual inciden factores contextuales y curriculares; y no exclusivamente la actuación del profesor. Cobra importancia, el modo como cada estudiante asimila las diversas influencias en su procesamiento de información. En la siguiente gráfica se pueden observar las diversas variables que considera en su modelo.<sup>11</sup>

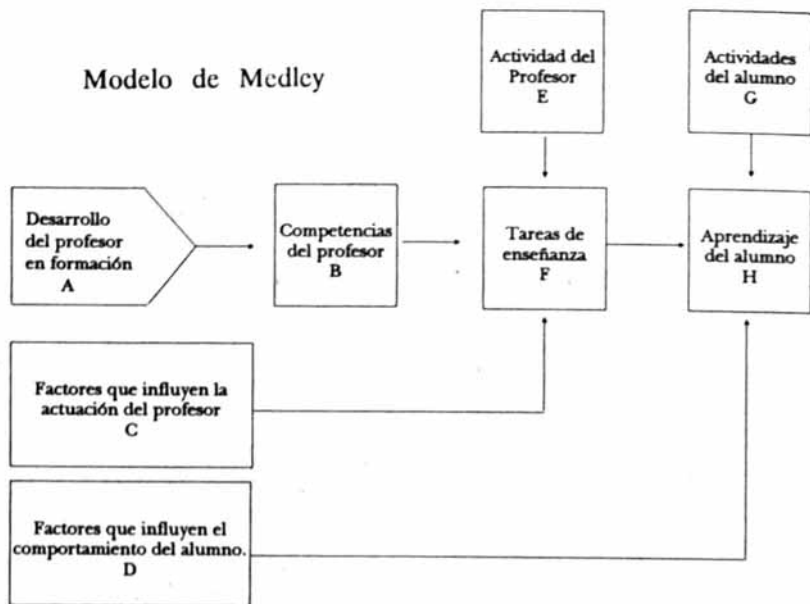
8 Cfr. POSTIC, Op. cit.

9 Ibidem, pp. 98-117.

10 Ibidem, p. 111.

11 PEREZ GOMEZ, A. Op. cit., p. 109.

## Modelo de Medley



El paradigma proceso-producto, pese a su significativa evolución, adolece de serias limitaciones teóricas y metodológicas, ampliamente debatidas por los expertos del campo. Señalaremos sólo algunas.

El acto didáctico no puede reducirse a una relación causal, unidireccional: comportamiento observable del docente — rendimiento académico del alumno. Implica múltiples factores influyentes, personales, institucionales, económicos, sociales, políticos, etc. en un contexto sociohistórico concreto que lo constituyen en un proceso dialéctico complejo, explicable a partir de un enfoque interdisciplinario, desde una perspectiva de totalidad. El acto didáctico por nacer y generarse en un contexto áulico, institucional y sociocultural específicos, no se podría analizarlo aisladamente, so pena de reducirlo a un acto simplista y esquemático. A su vez, el comportamiento del profesor, considerado como la variable independiente y proceso, no es tal, en tanto que es también producto de los diversos factores señalados y del propio comportamiento del alumno. La relación pedagógica maestro-alumno, es un proceso fundamentalmente condicionante del actuar docente y por ende del aprendizaje. La actividad del alumno constituye una vital mediación en el trabajo áulico.

Al centrarse los estudios en los comportamientos observables de docentes y alumnos -en aras de la acentuada objetividad- se niega la riqueza de los procesos internos, subjetivos que dan sentido y significado al comportamiento humano y en este caso, al proceso enseñanza-aprendizaje. El conductismo, sustento de este paradigma no posibilita penetrar en esta latente e importante dimensión.

La construcción de las escalas se enmarca en postulados inflexibles, sin las bases conceptuales suficientes que expliquen la génesis y proyección de las categorías a emplear. Por esto, el énfasis cuantitativo.

El registro de comportamientos preestablecidos ocasiona la omisión de hechos esporádicos tal vez más significativos para el aprendizaje.

Por otra parte, se advierte un descuido total en cuanto a los elementos y procesos curriculares, como aspectos relevantes en el proceso didáctico. La organización lógica, significativa de los contenidos, del método; su transmisión y confrontación para adquirirlos mediante estrategias cognitivas, suponen bases psicológicas y epistemológicas, ausentes en este paradigma.

Se podría concluir con la apreciación de Pérez Gómez:

“... ni los estudios presagio-producto, ni los desarrollados dentro del paradigma proceso-producto, pueden llegar a conclusiones empíricas válidas que soporten una explicación teórica de la enseñanza porque su conceptualización, expresa o latente de los procesos de enseñanza es pobre, simplista y reduccionista. No contemplan variables mediacionales, contextuales y curriculares de máxima importancia y no advierten la necesidad de conceptualizar la enseñanza como un producto situacional flexible y cambiante”.<sup>12</sup>

Sin embargo, es también necesario reconocer que a pesar de sus deficiencias, este paradigma ha constituido una fuerza motivadora en la investigación didáctica. Ha despertado interés por explorar la enseñanza. Las diversas críticas que ha recibido, a su vez, han permitido una significativa evolución, abriendo rutas a la construcción de nuevos enfoques.

Cabe señalar la repercusión del paradigma proceso-producto en la formación docente. Cobra tal auge que hasta nuestros días su incidencia aún podría considerarse significativa. Es una formación predominante técnica e instrumental, basada en la adquisición de “competencias” para un desempeño eficaz. La microenseñanza se torna en el medio idóneo para su consecución. Lo importante es que el docente sepa ejecutar determinados comportamientos. Esta perspectiva conductual se halla vacía de formación teórica, la cual es imprescindible para la configuración del hecho educativo, para su problematización y construcción como objeto de estudio, sin que ello implique descuido o rechazo de una preparación técnica. Resulta oportuno el señalamiento de Díaz Barriga al respecto:

“...Una formación teórica (...) requiere propiciar una formación en las diferentes teorías que dan cuenta de lo educativo. Formación teórica en la que adquieren sentido las habilidades técnico-profesionales que le son exigidas en el desempeño profesional, en el sentido que la capacitación en estas habilidades resulta enriquecida notoriamente cuando se la realiza desde su necesaria articulación con la teoría.”<sup>13</sup>

12 Ibidem, p. 114.

13 DIAZ BARRIGA, Angel y BARRON T. Concepción. *El currículum de Pedagogía. Un estudio exploratorio desde una perspectiva estudiantil*. UNAM, México, 1984, p. 81.

### 3. El paradigma: pensamiento del profesor

Este enfoque asume un nuevo giro en la investigación educativa. Los aportes de la psicología cognoscitiva, de la antropología, (en especial sus avances en estudios etnográficos), impactan en la educación. Interesa la manera cómo los profesores organizan la información pedagógica, cómo se traduce ésta en su trabajo docente. Qué procesos se generan en su actividad mental y cómo repercuten en su comportamiento: cómo piensa, cómo decide en su práctica profesional cotidiana. Si bien, todos estos aspectos constituyen el eje central de estudio, no se descuidan aquellos factores influyentes. La configuración contextual física, psicológica, sociocultural cobra vital importancia en este enfoque, así como la interrelación maestro-alumno en una perspectiva dialéctica de mutua incidencia: docentes y estudiantes signados social e históricamente se constituyen en los protagonistas del quehacer pedagógico.

Sin embargo, es necesario considerar la evolución conceptual y metodológica que se opera en el propio desarrollo de este paradigma. Por esto los primeros trabajos que se inician aproximadamente en 1975, distan cualitativamente de las investigaciones de finales de los ochentas, como se verá posteriormente.

Según Shavelson y Stern, dos supuestos básicos sustentan el paradigma pensamientos del profesor:

"...Los profesores se comportan razonablemente al hacer juicios y tomar decisiones en un entorno complejo e incierto... El segundo supuesto es que el comportamiento de un profesor se guía por sus pensamientos, juicios, decisiones".<sup>14</sup>

El primer supuesto se refiere básicamente a las intenciones del profesor subyacentes en su pensar y actuar y a su capacidad de responder, según su esquema conceptual ante los complejos procesos que se generan en el aula y exigen respuestas inmediatas.

En el segundo supuesto, es fundamental entender la relación pensamiento-acción para una mejor comprensión del acto de enseñanza.

De este modo, la clásica idea del docente como profesional predominantemente técnico, con amplia instrumentación en la adquisición de destrezas, competencias para abordar la enseñanza, vira a una concepción, que se inscribe en el análisis del profesor como sujeto profundamente reflexivo, situado contextualmente, que confronta su realidad profesional, su práctica; juzga su propio pensar y hacer, su acción como producto de ese pensar el cual es en este paradigma el objeto esencial de estudio:

"Desde este nuevo punto de vista lo que interesa es investigar cuáles son los procesos que siguen los profesores para construir y reconstruir su realidad, conocer cómo los profesores van adquiriendo conocimiento práctico e indagar en las teorías implícitas y creencias de los profesores".<sup>15</sup>

14 SHAVELSON, R. y STERN, P. "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta". En GIMENO, S. y PEREZ G. Op. cit., p. 373.

15 MARCELO G. Carlos. *El pensamiento del profesor*. Ed. CEAC, Barcelona, 1987, p. 176.



En función de estos planteamientos los métodos que se emplean son diversos pero asumen cada vez, un carácter más cualitativo.

El “modelo de lente”, “descubrir la estrategia” son métodos de laboratorio, destinados a la búsqueda de información sobre los juicios de los profesores. “Pensar en voz alta”, “planes escritos” y “estimulación del recuerdo”,<sup>16</sup> se utilizan en estudios sobre sus procesos mentales y decisiones. Ultimamente se está recurriendo más a los “estudios de caso”, a los procedimientos etnográficos (observación participante, biografías, notas de campo, etc.), toda vez que existe una fuerte tendencia a indagar situaciones muy peculiares, problemas específicos en relación con el objeto de estudio. No se pretende buscar generalizaciones, puesto que para este enfoque no hay comportamientos ni estilos docentes, universalmente válidos, ni eficaces. Cada estudiante, cada profesor, cada aula, constituyen potencialidades educativas muy singulares.

Ilustraremos este paradigma con tres modelos de los muchos que están generándose.

El modelo de Winne y Marx<sup>17</sup> -figura 1-, el cual podría considerarse como uno de los primeros que trata de integrar por una parte, diversas variables intervinientes en el acto didáctico; por otra, la dialéctica influencia maestro-alumno, tornándose el comportamiento de ambos en variables independientes y dependientes a la vez; comprensibles a la luz del análisis de sus modos de procesar información desde la perspectiva de la enseñanza (planificar, decidir, interactuar, evaluar, etc.), y del aprendizaje (estrategia, métodos de adquisición del conocimiento y construcción del mismo).

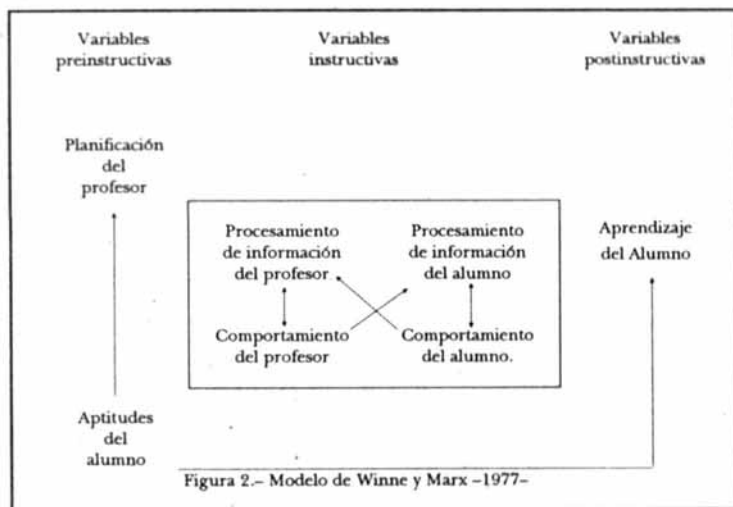


Figura 2.- Modelo de Winne y Marx -1977-

16 PEREZ GOMEZ A. Op. cit., p. 123.

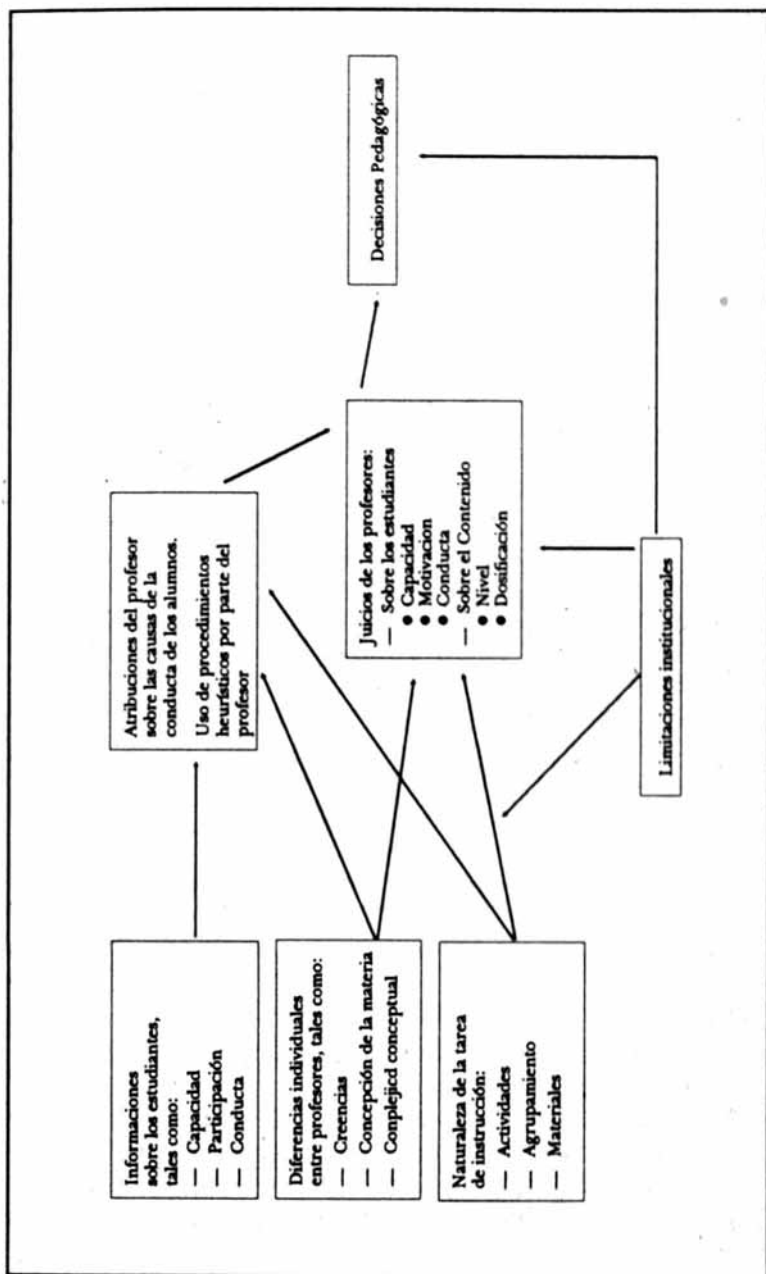
17 SHAVELSON y STERN. Op. cit., p. 392.

Shavelson desarrolló un modelo sobre juicios y decisiones del profesor<sup>18</sup> -figura 2-. Según el propio autor:

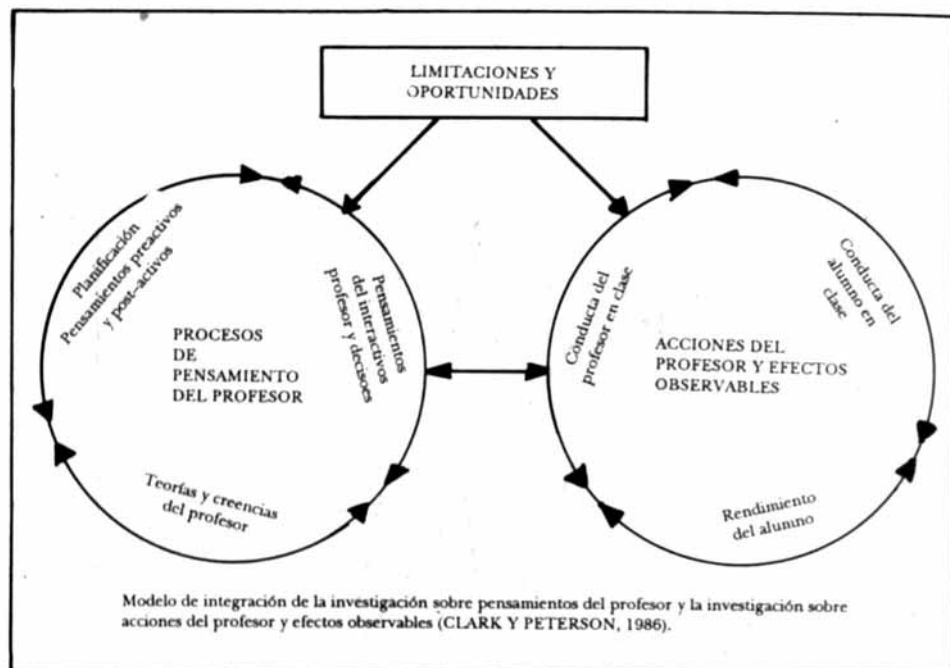
“Este modelo sugería un conjunto de cuestiones y conjeturas sobre qué información usan los profesores para tomar decisiones pedagógicas, cómo integran esa información para llegar a decisiones y cómo las cortapisas institucionales y las diferencias individuales entre los profesores afectan a estas decisiones”.

Fundamentalmente, este modelo se refiere a la planificación del trabajo docente; los factores que la afectan, como se puede apreciar en el esquema. No se reduce sólo a la información que el docente posee sobre cada uno de los aspectos considerados: estudiantes, tareas, contenidos, etc. Lo más importante es analizar la significación y sentido peculiares que les confiere el profesor.

<sup>18</sup> Ibidem, p. 390.



Finalmente, podemos apreciar uno de los últimos modelos sobre pensamientos del profesor, el de Clark y Peterson<sup>19</sup> -figura 3-, quienes integran en un nivel interrelacional la conducta en el aula, del docente, del alumno y el rendimiento académico de éste. La planificación asume una función sumamente importante. Sintetiza las instancias de reflexión del docente para decidir el sentido de su enseñanza, en una perspectiva de confrontación flexible que implica cambio y transformación.



El paradigma pensamiento del profesor, aún cuando también presente limitaciones es sumamente importante para el estudio de los procesos mentales del docente, de sus estrategias de decisión, de planificación:

“Se configura así un modelo crítico de formación de profesores que pone el énfasis en capacidades del profesor que puedan ayudarle a encontrar respuestas concretas a las situaciones por las que pasará. Se trata de un paradigma que supera a otros anteriores por ser más científico y enfocar el estudio del profesor y los métodos para su formación con una perspectiva más ecológica”.<sup>20</sup>

19 MARCELO G. Carlos. Op. cit., p. 19.

20 GIMENO S. y PEREZ G. Op. cit., p. 354.

## TRANSMISION DEL CONOCIMIENTO SOCIOHISTORICO Y SU PROBLEMATICA EPISTEMOLOGICA \*

*Dr. Hugo Zemelman M. \*\**

**L**as presentes notas constituyen una reflexión esquemática sobre la relación entre la historicidad del conocimiento y su transmisión. Su propósito es poner de relieve algunos temas que puedan servir de base para una investigación sobre la dialéctica entre pensar e información.

Si la historia representa un cambio constante en los contenidos del conocimiento, debemos tomar posición frente a cómo poder resolver el desajuste que se produce entre lo real como contenido posible y el contenido como realidad aprehendida teóricamente. Lo que significa plantearse los modos de relacionarse con el conocimiento acumulado, de manera de utilizarlo sin perder de vista peculiaridades del contexto en que ha sido forjado.

Cualquier contenido teórico debe entenderse en esa articulación del contexto que lo especifica. O sea, debemos distinguir entre la conciencia teórica, que organiza todo un sistema de información, y la conciencia crítico-histórica que no está referida a ningún tipo de información organizada, sino, más bien, a la incógnita que plantea el movimiento de la realidad concebido como exigencia de objetividad. La conciencia crítico-histórica, en oposición a la teórica, representa una forma de conciencia abierta hacia lo nuevo.

Lo dicho implica un uso de la teoría diferente a la lógica de la formulación de hipótesis o de cualquier forma de razonamiento apriorístico. Uso crítico de la teoría que consiste en una problematización de los fenómenos y sus diversas conceptuali-

\* Ponencia presentada en el Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios. UNAM-SEP-ANUIES. Noviembre de 1987.

\*\* El Colegio de México.

zaciones de modo tal que permita definir un campo de relaciones posibles, antes de reducir estas relaciones a los contenidos expresos en los conceptos y a las jerarquizaciones propuestas por los cuerpos teóricos.<sup>1</sup>

Sin embargo, para pensar a lo nuevo se requiere de mecanismos de distanciamiento de la realidad que permitan la consideración en el razonamiento a lo que está determinado, esto, es, a lo no teorizado. Para que eso sea posible se necesita de una base mínima que permita abrir el razonamiento más allá de los contenidos acumulados que lo condicionan, única forma de trascender a lo dado y sabido.

La idea de relación posible sirve para organizar esta apertura hacia lo real no determinado, apoyada en la exigencia de pensar a la realidad en forma articulada. En efecto, la articulación intenta romper con la estructuración y jerarquización que sobre lo real predeterminan los modelos teóricos y que, además, sirven de base a todo tipo de extrapolaciones. Cualquier hecho, suceso o dato, en esta perspectiva, tiene que leerse en función de sus relaciones posibles con otros hechos, sucesos o datos. El problema es saber sacar todas las consecuencias de esta relación para poder determinar el contenido de cada elemento o nivel de la realidad.

La existencia de lectura articulada cumple la función de problematizar cada contenido particular en la medida que contribuya a romper con los límites de la organización de contenidos, o sea, con los productos de la historia que han sido cristalizados por la reflexión teórica. El mecanismo consiste en pensar a lo indeterminado o no dado que se oculta en lo dado. De esta manera se problematizan los recortes de realidad que están asociados a las construcciones teóricas y a cada uno de los conceptos, mediante el cuestionamiento de su génesis y de su relación estructurada con la realidad que recorta. Al ponerse en cuestión las relaciones entre los conceptos y la propia relación del cuerpo teórico con la realidad, se contribuye a la delimitación de nuevos universos de observación, que habían quedado excluidos en la construcción teórica originaria.

El paso a que nos referimos no es fácil, ya que requiere superar todo un universo de visiones y de teorizaciones, que, en gran medida, conforman el modo habitual de pensar. En esta dirección debemos destacar la necesidad de privilegiar una forma de razonamiento que no quede aprisionado de la "verdad" de la teoría acumulada, sino que aprehenda su propia lógica de construcción.

El punto de partida es la necesidad de romper con lo que se acepta como evidente y verdadero, en base a considerar cualquier contenido de información, o bien cualquier realidad observada, como una conjugación entre dos dimensiones que se articulan: por una parte, la dimensión que refleja a lo sistemático del contenido, producto de un proceso de acumulación; y de otra parte, concebirlo como un

1 Un desarrollo de este planteamiento se encuentra en nuestro trabajo titulado: "Uso crítico de la Teoría. En torno de las funciones analíticas de la totalidad", de próxima publicación por El Colegio de México y la Universidad de las Naciones Unidas.

“producente”, esto es, como algo inacabado, en devenir, y, por lo mismo, referido a un ámbito de realidad no determinado aunque determinable.

Se puede ilustrar lo dicho a través de la distinción entre lo visible y lo invisible de un contenido.<sup>2</sup> Un contenido cualquiera puede asumir diferentes significados según sea el ángulo de su lectura. Así, por ejemplo, cualquier objeto de la realidad puede ser reconstruido conceptualmente, ya sea privilegiando la forma coyuntural o bien la longitudinal de su movimiento, lo que implica dos recortes de observación distintos. El ámbito en que el objeto se define al ser diferente tiene obviamente repercusiones en el plano de su teorización. También se podría decir, en este mismo sentido, que cuando en el estudio de un objeto se privilegia la dimensión estructural sobre la genética, permanece oculto este doble movimiento que puede experimentar, entre la forma coyuntural o longitudinal, pues la perspectiva estrictamente estructuralista mediatiza los movimientos coyunturales y tiende a identificarlos con la inestabilidad que las estructuras asumen en el largo tiempo.

En síntesis de lo anterior, en primer lugar tenemos, a los contenidos explícitos que se expresan en los enunciados que se hayan formulado y que sirvan para organizar al razonamiento. Pero también se puede leer el contenido desde la óptica de sus relaciones posibles con otros contenidos, lo que permite darle un perfil diferente. Por ejemplo, en el estudio del comportamiento reproductivo del individuo se pueden formular enunciados que explícitamente reflejen contenidos acerca de su historia ocupacional, familiar y de relaciones personales, sus antecedentes ideológicos y culturales, etc.; lo que es muy distinto a formular enunciados a partir de los nexos que puedan pensarse como relaciones posibles entre cada uno de estos aspectos, los cuales no son el simple resultado de un razonamiento crítico del objeto que aparece como el más inmediato (mediante la reducción de lo complejo a lo simple), sino que requiere de un enfoque de constitución crítica de su totalidad explicativa que cumple la función de insertar al objeto en una articulación necesaria de niveles, lo que supone deslazar otros contenidos que habían quedado, o implícitos o bien completamente excluidos.<sup>3</sup>

Los esfuerzos por penetrar más allá de lo que se muestre visible y dado no son sino expresiones de la necesidad de nuestra adecuación a lo concreto de la historia, de manera de traspasar el umbral de lo puramente deseable, incluso de lo que se considere necesario, para alcanzar a reconocer lo que es posible en un momento.

Pues los objetos que, a pesar de ser necesarios, no sirven para definir acciones sobre la realidad. El paso de lo deseable a lo necesario es lo que constituye el cometido estricto del conocimiento científico, mientras que el tránsito de lo necesario a lo posible representa la adecuación del conocimiento a un contexto histórico

2 Una discusión sobre el problema, aunque en relación con un área muy específica en las Ciencias Sociales, se encuentra en nuestro trabajo titulado: “Crítica Epistemológica de los Indicadores”, de próxima publicación por El Colegio de México.

3 Un ejercicio de esta naturaleza, en relación con problemas que se plantean en los objetos de análisis de la demografía, puede encontrarse en mi trabajo titulado: “Problemas en la explicación del comportamiento reproductivo”. Sobre las mediaciones, en: “Reflexiones Teórico Metodológicas sobre Investigaciones en Población”. El Colegio de México, 1982.

determinado: contexto histórico que no se constituye obligadamente en contenido del conocimiento.

No basta con saber lo que es la realidad, es indispensable saber pensar lo que sabemos, lo que significa, muchas veces, pensar sin la mediación del conocimiento como información organizada. O, por lo menos, entender que la relación con el conocimiento incorpora formas de pensar mediante las cuales se puede traspasar los propios límites de ese conocimiento. El problema de aprender un conocimiento no se limita a sus contenidos organizados, o sea, a una lógica para poder formular enunciados, sino que, también, implica saber construir la relación con la realidad. Esto quiere decir que tenemos que transformar a la teoría en una forma de razonamiento en vez de limitarnos a concebirla como un sistema cerrado. La trascendencia de lo que decimos reside en que plantea la tarea de entrenarnos para ser capaces de llevar a cabo una recreación teórica en situaciones problemáticas diferentes a la situación inicial. Cabe, a este respecto, retomar la distinción entre la conciencia teórica y conciencia histórico-crítica.

Esquemáticamente se puede establecer el siguiente perfil de cada uno de los tipos de conciencia:

a) La conciencia teórica, como producto de una acumulación cognitiva, refleja una realidad organizada en términos de un conjunto de significaciones que definen un determinado contenido de conocimiento, que llamamos sistemático. Esta sistematicidad por sí misma constituye una forma de pensar a la realidad desde contenidos predeterminados que, en consecuencia, son asumidos como reales.

b) La conciencia histórico-crítica, por el contrario, se abre hacia lo producente, obligando a distinguir una forma de pensar que descansa, no en los contenidos asimilados, sino en una exigencia epistemológica como puede serlo la articulación.

La articulación, como forma de razonamiento, exige pensar en base a relaciones posibles, las cuales, a su vez, se pueden llegar a transformar en contenidos. Es en este sentido, que se puede afirmar que el contenido deviene en forma y la forma en contenido. Como forma, que se abre hacia lo no determinado, la totalidad evita reducir el contenido a la forma ya preestablecida, obstaculizándose pensar a lo nuevo.

En el trasfondo, subyace la distinción entre lo que es pensar y lo que es teorizar. Entendemos al pensar como la conciencia de ser objetivo en base a una posibilidad necesaria, aunque no hayamos podido determinar su contenido. En cambio, teorizar equivale a la transformación de lo real, todavía indeterminado, en una organización de significados y de funciones, los cuales son formas para determinar a lo indeterminado de la realidad.

Lo anterior apunta a una lógica de apertura cuya función es desarrollar una lectura crítica de lo dado, tanto de las estructuras conceptuales como de la misma experiencia.

La idea convergente hacia donde conduce esta argumentación es la de transformar a la problematización de los contenidos en el meollo de la transmisión de conocimientos. De aceptarse este planteamiento, tenemos que concluir que el aprendizaje puede



serlo: o de contenidos, o bien, de formas de construcción teórica, posibles solamente de ser rescatadas si se parte de la problematización de la realidad.

Si de lo que se trata no es sólo de conocer, sino de ayudar a pensar, la tarea más importante es traspasar la simple dimensión de los contenidos acumulados o sistemáticos para llegar a confrontarse con la realidad.

Se puede diferenciar entre el contenido acumulado; el contenido desencadenante, propio de la problematización del anterior; y el contenido desencadenado, que resulta de reconstruir lo que se sabe a partir de la problematización. Desde estos tipos de contenidos, distintos pero coexistentes, se tendrá que plantear el problema de la transmisión.

Desde la acumulación teórica (información sistematizada) se tiene que romper con el uso que está implicado en los contenidos, mediante el esfuerzo de rescatar las virtualidades de relaciones que se contienen en los conceptos si se piensa el uso de ellos puede hacerse atendiendo a situaciones históricas diferentes. El contenido que resulte de esta re-articulación de las relaciones entre conceptos es el que se desprende de la problematización.

La función que cumple el contenido desencadenado es la de contribuir a ubicar históricamente al sujeto que piensa, y por lo mismo, saber determinar el carácter pertinente, para ese momento histórico específico, de la teorización que se desarrolle.

Una consecuencia de lo expresado, es que a través de la contextualización se avanza en el descubrimiento del carácter específico de los contenidos, con lo que se facilita romper con las reificaciones sociales que se imponen sobre la razón.

De esta manera, la transmisión de conocimiento consiste en una reconstrucción de la teoría como sistema y de cada uno de sus contenidos, lo que sirve para reforzar la idea de que más que enseñar sistemas cerrados se transmitan las formas de razonamiento orientadas a la creación de teorías históricamente significativas para el momento que se vive.

Esto es, activar los mecanismos que contribuyan al pensar histórico concreto.

En efecto, la transmisión tiene que ubicar a los contenidos (acumulados o sistemáticos) en el marco de la lógica que fueron descubiertos, lo cual supone manejar al conocimiento en función de ejes problemáticos en los que se manifiesten determinados contextos históricos. El contexto cumple la función de campo de realidad posible de ser problematizado; por sí mismo no es objeto de ningún conocimiento sino de una cierta sensibilidad histórica que se traduce en incluir a esa indeterminación, que es lo histórico, y que, en el plano de conocimiento, se expresa en la construcción de objetos a través de los cuales se sintetice la relación de apertura entre lo acumulado y su problematización.

La apertura, sin embargo, reconoce en la tendencia a la inercia a uno de sus principales obstáculos, cuya raíz puede rastrearse en la necesidad de mantener la identidad y la estabilidad personal. El problema estriba en que pensar históricamente consiste en un permanente cuestionamiento de los parámetros en cuyo marco se organiza el pensamiento. Esto es, en una subordinación del cierre semántico de la

teoría a las exigencias de un pensar que incorporarse como dimensión del conocer a lo nuevo. Lo que produce des-estructuraciones del conocimiento aprendido, y, en consecuencia, angustia a la persona, que la frena para continuar en su esfuerzo de crítica.

Pero es la apertura hacia lo nuevo la única garantía de objetividad, ya que se supone tener qué y saber cómo controlar los condicionamientos del razonamiento creador, tanto los de naturaleza bio-antropológico como los culturales. En este plano, el lenguaje sin duda representa a uno de los condicionamientos más importantes. De ahí la necesidad de distinguir entre un lenguaje de significados y un lenguaje de significantes que conduzca desde los enunciados de contenidos aceptados, a los enunciados que traducen a la existencia de objetividad más allá de los contenidos aceptados, y de éstos a los enunciados de problematización que reflejen a los nuevos contenidos.

Sin embargo, ¿Cómo transformar a la necesidad lógico epistemológica de la problematización en motivación suficientemente fuerte para superar la sensación de desestructuración que trae consigo? La respuesta puede tal vez encontrarse en el intento por hacer predominar, en el proceso de formación académica, al desarrollo de la conciencia y de la capacidad de pensar por sobre esa obsoleta idea de confundir la riqueza del pensar con la cantidad de información; o bien, en privilegiar al razonamiento de los procesos constitutivos de los fenómenos reales por sobre la lógica, clara aunque estrecha de sus productos o cristalizaciones de la historia. El devenir sobre lo devenido. O al tipo de razonamiento propio del círculo procesos-estructurales-procesos al que responde la secuencia estructuras-procesos-estructuras.

Este listado de problemas y temas no tienen otro objetivo que contribuir a definir propuesta de investigación, a manera de seguir avanzando en la discusión sobre el papel de la epistemología en los desarrollos de la didáctica en Ciencias Sociales.

## PROGRAMA DE ESPECIALIDAD EN DOCENCIA DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

*Ragheb Chaín Revuelta  
Jenny Beltrán Casanova*

**L**a formación docente constituye un problema serio en una Universidad como la Veracruzana que, en menos de una década, ha pasado de aproximadamente 2,000 a más de 5,000 docentes, de esta manera es la tercera institución de educación superior a nivel nacional en cuanto a número de maestros <sup>1</sup>. El incremento en el número de docentes fue una respuesta al acelerado crecimiento de la matrícula que en los años 70-80 pasó de 14 mil estudiantes a cerca de 50 mil. Este proceso significó la conformación de una nueva profesión, la de docente universitario y sin duda implicó la incorporación más o menos inmediata de egresados de las universidades a la tarea de la formación de profesionales y generó un conjunto de problemas nuevos para la Universidad que están en íntima relación con las características del personal docente que tuvo que incorporarse para dar respuesta a la masificación. Estas características están dadas por el hecho de que la gran mayoría de los nuevos docentes no habían tenido experiencia profesional en su campo, pues pasaron directamente de la condición de alumnos a la de trabajadores académicos, carentes de una formación pedagógica sólida o, en todo caso, mediada por su paso por el sistema escolar, lo que eventualmente, ha dado como resultado la mera reproducción de lo aprendido de sus maestros. Docentes que quizá asumieron este quehacer ante las limitaciones impuestas por el mercado de trabajo profesional, o como alternativa para

\* Maestros de la Especialidad en Docencia del Instituto de Investigaciones Humanísticas de la Universidad Veracruzana.

1 Anuario Estadístico 1984 ANUIES.

la continuidad de su formación, centrada en sus propios intereses y no en los de la institución universitaria.

Lo anterior es para muchos, uno de los elementos que más han contribuido al deterioro de la enseñanza superior.

El PROIDES señala como problemas del personal docente, en primer lugar, la inadecuada preparación de los profesores, la incorporación de pasantes y la preparación pedagógica deficiente. El Diagnóstico de la Universidad Veracruzana en 1983 señalaba que el 18% de los docentes eran pasantes de licenciatura y, en algunas áreas como Humanidades, esta proporción llegaba al 40%.

Ante las dimensiones de este problema, las universidades han ensayado un conjunto de soluciones que les permitan enfrentarlo, para dar validez al reclamo por una mejor formación profesional de los estudiantes. Entre estas soluciones destacan los programas de becas y los años sabáticos, y la proliferación de los cursos de formación docente, especialidades y maestrías en educación que se han instrumentado con muy diferentes perspectivas, recursos y resultados. En suma, una búsqueda de la profesionalización docente en términos pedagógicos, laborales y, en menor grado, disciplinarios.

Cuando hablamos de la necesidad de formación docente, estamos suponiendo el deterioro de la calidad académica de las instituciones de educación superior y, en particular, de la Universidad Veracruzana. No pretendemos aquí realizar un análisis de las determinaciones que concurren en este fenómeno, sin embargo, podemos anotar que el problema es generalizado a nivel nacional y que, por otro lado, se ha presentado de la mano con la espectacular masificación universitaria sufrida en la década de los setentas.

Al señalar que se han presentado de manera coincidente el deterioro de la calidad académica y la masificación, de ninguna manera pretendemos ubicar a esta última como la causa de la primera, sino únicamente contextualizar el problema que va vinculado a una gran cantidad de procesos que, finalmente, convergen en cuestiones de tipo económico y político, tanto al interior como al exterior del ámbito universitario, y que han conformado la Universidad tal y como hoy la conocemos.

Como alternativa de solución al deterioro académico, surge la necesidad de formar a los docentes, ubicando esta formación en dos planos: por un lado, en el campo disciplinario en el que se desempeñan y, por el otro, en cuestiones de carácter pedagógico.

En cuanto a este último aspecto destaca la labor realizada por instituciones como la ANUIES; el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la UNAM, hoy Centro de Investigación y Servicios Educativos; la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) de la SEP, y diversos centros y departamentos de las universidades de los Estados.

La historia de la formación docente en la Universidad Veracruzana se relaciona con la creación de la Dirección de Actividades Académicas en 1974 que impartió, a partir de esa fecha, algunos cursos sobre sistematización de la enseñanza; sin embar-

go, estos cursos fueron aislados y sin continuidad. Como proyecto explícito, los cursos de formación del personal docente se inician en 1974, a cargo de la Dirección mencionada.<sup>2</sup>

El problema fundamental de este proyecto se ubica en su orientación de naturaleza fundamentalmente instrumentista, con una clara adscripción a la tecnología educativa, predominando siempre el cómo hacer la docencia, antes que el análisis y la comprensión de ésta como práctica social multideterminada.<sup>3</sup> No es objetivo de este trabajo realizar un análisis de la tecnología educativa, pero sí es necesario señalar que, inscribiéndose en las posturas más ramplonas del empirismo, deja de lado el estudio y el análisis de los problemas más significativos de la educación.

Es cierto que en nuestro país la reflexión sobre el quehacer docente es una línea de trabajo relativamente nueva, sin embargo, han surgido ya propuestas concretas para la formación de profesores que, si bien no han sido evaluadas rigurosa y sistemáticamente, de antemano se evidencian como un giro radicalmente diferente a lo que se había venido desarrollando en la década pasada y principios de los ochentas.

Así pues, en el período mencionado, se dan múltiples programas de formación docente en lo pedagógico. Se crean para ello una gran cantidad de maestrías, especializaciones y cursos, pero generalmente unificados por una visión reduccionista y pragmática, en la que está ausente la reflexión acerca del sentido histórico y social de la educación y del quehacer docente; incluyen diferentes contenidos y perspectivas, sin embargo, son semejantes en cuanto a que su preocupación principal radica en mejorar la práctica de los profesores, sin un análisis crítico de ese quehacer y, por lo tanto, sin el esclarecimiento de qué significa mejorarlo, sino únicamente partiendo de modelos establecidos del buen profesor que se sustentan en concepciones educativas más acordes con las políticas institucionales oficiales y la ideología educacionista, que con una teoría consistente sobre el quehacer educativo. En otra perspectiva, menos frecuente en el contexto nacional se plantea como objetivo proporcionarles a los profesores condiciones propicias para que analicen sus propias expectativas. No se trata entonces de diseñar programas de formación para que los profesores sean mejores, a partir de modelos estereotipados que se mantienen en largas continuidades, sino de analizar y discutir tales modelos desde los cuales se perciben necesidades y se orienta la práctica docente. El objetivo de esta tendencia radica en concebir a los profesores como sujetos activos que participan en su propia formación, indagan su quehacer y proponen alternativas para mejorarlo.

De esta segunda tendencia, un programa de formación docente adquiere mayores retos y la frase "formar profesores críticos" deja de ser vacía y sin sentido. Profesores críticos de sus propias certezas, en particular de aquéllas que les proporcionan mayor seguridad y tranquilidad, que les estereotipan sus modelos y les hacen caer en lo

2 Domínguez, G. y Ortega, T. *La Especialidad en Docencia de la Universidad Veracruzana*, Ponencia presentada al III Congreso Nacional sobre Estudios de Postgrado, Xalapa, Ver., junio de 1988.

3 Figueroa, Lyle. *La Formación de Profesores: el caso de la Universidad Veracruzana*. CIEUV. 1987 p:17.

rutinario, en el quehacer repetitivo e impensado. Ciertamente que la práctica docente, además de sus deficiencias, también posee elementos contradictorios, precisamente estos elementos son los que requieren analizarse y recuperarse para formar un docente más consciente de su época y de las condiciones políticas, económicas, culturales e institucionales en que están inmersas sus actividades formativas.

Por las anteriores referencias podemos percatarnos que es de significativa importancia indagar y reflexionar la experiencia docente, así como su contexto institucional y social, con la finalidad de diseñar propuestas pedagógicas para la educación superior, que aspiren a construir nuevas relaciones educativas con conciencia del pasado, presente y porvenir. Para ello, se propone una Especialización en Docencia Superior destinada a profesores de carrera de la Universidad Veracruzana, que se sustente en las siguientes consideraciones:

*Primera:* Generalmente el profesor valora la experiencia de manera muy positiva, piensa que a más experiencia mejor es su práctica docente; sin embargo, la experiencia es también residencia de modelos estereotipados que orientan prácticas rutinarias sustentadas en valoraciones irreflexivas.

*Segunda:* La cotidianeidad de la práctica docente, cuando es impensada, tiende a concebirse como natural, habitual, hipergeneralizada, se busca perfeccionar, no cambiar. Algunos estudios muestran que la permanencia de la cotidianeidad, genera profundas y variadas resistencias al cambio.

*Tercera:* La práctica docente es producto de diversos ámbitos de formación personal y profesional; de formación personal se considera la familia, la iglesia, el sindicato, los medios de comunicación; la formación profesional se realiza en la relación cotidiana en el aula, en la estructura política institucional, y mediante los programas de formación de profesores.

*Cuarta:* Los ámbitos de formación docente están inmersos en estructuras económicas, políticas y culturales que integran una formación social histórica. Una teoría que articule las estructuras económicas, políticas y culturales con los ámbitos de formación personal y profesional del docente y éstos con su experiencia está aún por elaborarse.

*Quinta:* Los aspectos anteriores requieren leerse desde la lógica de la modernidad, cuyo sentido tiende a la uniformidad despersonalizada mediante la burocratización de la docencia.

*Sexta:* Para contrarrestar las tendencias anteriores señaladas -ver primera, segunda y quinta- se requiere conceptualizar la formación docente como formación intelectual, orientada por un sentido crítico, que halla objeto de reflexión a las certezas sociales, institucionales, a las de los estudiantes, a las propias.

*Séptima:* Así, la formación docente se concibe como formación social de la persona, en la cual el profesor se interpreta inmerso en relaciones sociales diversas y, al mismo tiempo, se asume como individuo capaz de responder a las necesidades y problemas pedagógicos con originalidad personal y compromiso colectivo.

A partir de estas reflexiones es que se desarrolla el proyecto de la Especialización en Docencia, implementado por el Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad Veracruzana, que ha sido puesto en marcha en septiembre de 1987, con los siguientes objetivos:

- Los participantes se capacitarán en procesos de indagación que harán objeto de estudio a diversos aspectos de la relación educativa, a saber: la experiencia docente, la práctica cotidiana, ámbitos y dimensiones de la formación, y tendencias tecnocrática y burocrática de la modernidad.
- Los participantes se formarán interdisciplinariamente considerando a aquellas teorías sociales que han contribuido a la reflexión de lo pedagógico.
- Los participantes se formarán con una orientación hacia el desarrollo del sentido crítico y la transformación de su práctica docente.
- Los participantes se capacitarán en el desarrollo de actividades orientadas hacia la implementación de los cambios curriculares necesarios en sus centros de trabajo, sin desvincularse de la docencia.

Es claro como en estos objetivos no existe de por medio un modelo de cómo hacer docencia que se inscriba en una corriente teórica predeterminada, sino que se trata de transformar la práctica -no de mejorarla-, a través de la indagación mediante el trabajo interdisciplinario, sin el cual actualmente el hecho educativo resulta incomprendible. Se intenta recuperar la experiencia en formación docente que la institución ha tenido, pero rechazado de manera categórica la orientación tecnicista, procurando incorporar las nuevas reflexiones y metodologías que se han desarrollado para el análisis de la docencia. Por otro lado, la Especialización busca el apuntalamiento de la calidad académica, sobre todo a nivel de las licenciaturas, en donde los postgrados a veces han jugado un papel de debilitadores en tanto que captan a los mejores profesores y éstos, finalmente, terminan por desvincularse de la docencia una vez que han cursado el postgrado.

Una de las características definitorias del proyecto de especialidad es su pluralidad -que no eclecticismo- que recupera en el programa de trabajo las corrientes más importantes de la crítica a la educación y, en particular, el quehacer docente, abordando los problemas desde la sociología, la psicología, la ciencia política, la epistemología y la metodología.

Con pluralidad nos estamos refiriendo a que el curso no implica la enseñanza de lo que debe ser el docente, sino que va por el lado de proporcionar una serie de herramientas teóricas y metodológicas que permitan a los profesores involucrarse en una dinámica de reflexión y discusión crítica acerca de su quehacer en el ámbito universitario.

Para el desarrollo de los objetivos de la Especialidad se constituyó el programa que ahora se describe.

## AREAS

- A) La educación superior en México.
- B) Reflexiones sobre la docencia desde las teorías de la educación y
- C) Análisis y diseños alternativos de la práctica docente.

### Integración entre áreas:

El área "A" incursiona en el análisis de los aspectos históricos, políticos y académicos de la Universidad en México y Veracruz; para lograrlo, articula tres elementos: uno, reflexión conceptual -política, poder, historia, ideología, Universidad-; dos, análisis de discursos, entrevistas, testimonios. Para este elemento se apoya en el área "C"; tres, recuperación de conceptos del área "B" como son: enseñanza, aprendizaje, formación, currículum, entre otros.

El área "B" se caracteriza por analizar, en la perspectiva interdisciplinaria, a las teorías que han contribuido al análisis de la educación y, en particular, de la docencia. En este sentido, apoya conceptual y metodológicamente a las áreas "A" y "C".

El área "C", proporciona a los participantes metodologías específicas para la indagación de la experiencia: cotidianidad, currículum; algunas de ellas son: análisis de discurso, entrevistas, testimonio, registro. En esta área el participante indaga los espacios cotidianos de su actividad docente, como son su experiencia, el aula, la institución, los contenidos, los métodos, la evaluación, etc. para lograrlo, la contribución de "A" y "B" son fundamentales, pues "A" proporciona el contexto económico, político y cultural en que "C" está inmerso, y "B" contribuye con referentes conceptuales y metodológicos para que se incursione en el análisis de la información que se obtenga.

#### A. La Educación Superior en México

##### Seminarios:

- A.1. Política Educativa en la Educación Superior
- A.2. Problemas Contemporáneos de la Educación Superior
- A.3. La Universidad Veracruzana

#### B. Reflexiones de la Docencia desde las Teorías de la Educación

##### Seminarios:

- B.1. Sociología y Psicopedagogía de la Docencia I
- B.2. Sociología y Psicopedagogía de la Docencia II
- B.3. Currículum y Didáctica: Dos dimensiones de la Docencia

#### C. Análisis y Diseños Alternativos de la Práctica Docente

##### Talleres:

- C.1. Metodología para el Análisis de la Docencia I
- C.2. Metodología para el Análisis de la Docencia II
- C.3. Diseños Alternativos



## Descripción de los Seminarios<sup>4</sup>.

### Area A: Educación Superior en México.

Los tres seminarios que componen el área A se configuran en base a la necesidad de introducir a los alumnos en una visión global de la educación superior, de aproximación a sus problemas actuales y de revisión particular del desarrollo y problemática específica de la Universidad Veracruzana; transitando de esta manera, de la elaboración de un marco conceptual sobre la problemática universitaria, al análisis particular de su propia institución.

El primer seminario denominado "Política Educativa en Educación Superior", pretende la construcción del marco de referencia que explique y contextualice la inserción social de la Universidad mexicana. Ello implica una revisión del desarrollo histórico de la Educación Superior en relación con los procesos económicos, políticos, sociales, y culturales del país considerando las diferentes maneras de percibir y conceptualizar a la Universidad que han estado presentes en las políticas concretas para su desarrollo, tanto desde la perspectiva del Estado, como de la sociedad civil. Asimismo, se pretende una revisión del panorama social y político en el que se enmarca actualmente la educación superior y su articulación al mismo, recuperando conceptos fundamentales de las Ciencias Sociales, como política, estado, poder, ideología, necesidades sociales.

El segundo seminario "Problemas Contemporáneos de la Educación Superior" se constituye por el estudio específico de los problemas que enfrenta la Educación Superior actualmente, pretendiendo hacer un análisis de los mismos que permita esclarecer tanto su génesis, como sus manifestaciones concretas, en base a los estudios que se han elaborado sobre ellos.

Entre los problemas de la Educación Superior se destacan la atención a la demanda, el financiamiento, la autonomía, el mercado de trabajo, la formación profesional, la planeación, la calidad de la enseñanza, la formación de maestros, la movilidad social, la atención a las necesidades sociales, la vinculación docencia-investigación y el servicio social, por mencionar los principales.

El tercer seminario denominado "Universidad Veracruzana", pretende en base a los aportes de los dos primeros, un análisis particular de las expresiones de la problemática en sus diferentes niveles.

### Area B: Reflexiones sobre la Docencia desde las Teorías de la Educación.

El área B está constituida por tres seminarios: Sociología y Psicopedagogía de la Docencia I y II, y Currículum y Didáctica: dos dimensiones de la docencia.

La idea fundamental que guía los dos primeros seminarios es el reconocimiento de la figura del docente, desde los diversos enfoques de cada una de las disciplinas sin cuyos aportes actualmente es impensable el análisis del hecho educativo.

4 Los programas han sido elaborados por los Maestros José Antonio Serrano, Ragheb Chain y Jenny Beltrán, docentes de la especialidad

En Sociología y Psicopedagogía de la Docencia I, se revisarán algunos enfoques sociológicos en la interpretación de la educación, tales como la perspectiva funcionalista, el reproductivismo y la corriente gramsciana, intentando ubicar el papel que se asigna al docente en cada uno de ellos. Se analizará también el sistema educativo en su inserción institucional, tratando de esclarecer el concepto de institución y las relaciones que el docente, en su formación y práctica, establece con ella.

Por otro lado, en este mismo seminario, se hará una breve revisión de las aportaciones de la antropología en la comprensión de los fenómenos propios de la educación. Con esta finalidad se intentará definir las relaciones existentes entre la cultura, el lenguaje y el conocimiento.

Por último, nos interesa aquí el establecimiento de los mecanismos psicosociales de la relación educativa. Con este objetivo se hará una revisión crítica de tres enfoques de la psicología que se manifiestan en diferentes propuestas educativas: la corriente piagetiana, la teoría psicoanalítica y la tecnología educativa.

En Sociología y Psicopedagogía de la Docencia I, se analizarán el contexto social y la formación del docente, mediante categorías tales como vida cotidiana y modo de vida. Por otro lado, se intenta el análisis de la subjetividad y experiencias del docente, a través de diversos paradigmas que se han desarrollado para tal efecto.

En el seminario de Currículo y Didáctica: dos dimensiones de la docencia, se analizan diversas propuestas teóricas acerca del currículum debido a que esté da rumbo al trabajo docente y representa la concreción de un proyecto político educativo en un contexto determinado.

El estudio del currículum no es abordado aquí como una propuesta aislada, sino como parte del movimiento de las funciones institucionales y sociales en la práctica de la formación profesional. Con esta concepción curricular se destaca el enfoque instrumentalista de la dialéctica.

Se analizan en este seminario las diversas funciones que cumple el currículum como medio de transmisión y legitimación del conocimiento, como medio de reproducción cultural y de resistencia. Se hace también una revisión de distintos enfoques en la planeación curricular y de los diversos modelos adoptados en México.

Este seminario se cierra integrando la temática a partir de un examen de los problemas más comunes en el trabajo docente acerca de la instrumentación didáctica, la elaboración de programas, (los propósitos, los contenidos, las actividades), la evaluación y la acreditación y de las relaciones maestro-alumno.

### **Area C: Metodología para el análisis de la Docencia.**

El propósito de esta área es la formación metodológica de los participantes, que les permita el análisis de su propia práctica y del contexto donde ésta ocurre. El área se ha estructurado en dos niveles constituidos por tres seminarios, que a continuación describimos.

Nivel I: Abarca dos seminarios y se refiere a un panorama general de la metodología que nos permita pensar el proceso de producción de conocimientos no sólo

desde la prueba, sino también en sus diversas implicaciones epistemológicas. En este nivel, la dinámica de trabajo se establecerá a partir de lecturas y de la revisión crítica de investigaciones realizadas en el ámbito educativo. Se pretende también que, al final de este primer nivel, los participantes hayan definido relativamente un problema de investigación que habrá sido elaborado con el apoyo de los seminarios paralelos de las áreas A y B.

Los contenidos que habrán de revisarse se refieren a nociones generales sobre la teoría del conocimiento, la intervención del nivel epistemológico en las ciencias sociales y de algunos debates contemporáneos en epistemología. Por otra parte, nos interesa también revisar en que consiste la construcción de un objeto teórico y su oposición con el objeto real; la crítica de la paralización empirista, la relación entre teoría y datos y la construcción de conceptos sistemáticos y operativos. Por último, se revisarán algunas técnicas de observación que son útiles para la investigación educativa, clasificándolas como de observación directa extensiva, directa intensiva y como documentales.

Nivel II: El segundo nivel se desarrollará en el último trimestre y será implementado propiamente como un taller de investigación que constituya el eje de las actividades, donde los demás seminarios sirvan para nutrir la discusión en cuanto a los contenidos de los trabajos de investigación. Se pretende que en este nivel cobren unificación tanto los conocimientos de tipo teórico, como la propia experiencia del docente, expresados en el producto que se espera genere la práctica e investigación. Los temas educativos específicos que abordarán los participantes deberán ser relevantes en cuanto al quehacer que desempeñarán a su regreso al centro de trabajo del que provienen.

## LA UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL: UNA POSIBILIDAD DE FORMACION PERMANENTE PARA EL MAGISTERIO DEL NIVEL BASICO

*Marisela Partido Calva\**

**E**l propósito fundamental de este artículo consiste en exponer algunas consideraciones acerca de la importancia que tiene la formación y la actualización del docente del nivel básico en el sistema educativo nacional y, por ende, en el contexto social.

Al mismo tiempo, hace referencia a las alternativas de formación que existen en México para quienes desean ejercer la docencia en dicho nivel. Para llevar a cabo el segundo aspecto es necesario reunir la gama de posibilidades en dos grandes grupos. El primero, se dirige a los maestros que apenas se inician en la labor docente; mientras que el segundo hace alusión a las alternativas para los maestros en servicio.

Dentro de este segundo grupo se encuentra la Universidad Pedagógica Nacional, Institución a la que nos referimos con especial énfasis, por las siguientes razones: a) porque se proyecta como una posibilidad de educación permanente, ya que por tratarse de una modalidad del sistema de enseñanza abierto (Sistema de Educación a Distancia) permite la autoformación, pues presupone que el alumno-maestro será el responsable de su aprendizaje; b) porque está orientada a propiciar la superación del magisterio en servicio y, con ello, pretende elevar la calidad de la educación; y, por último estrechamente vinculada a las dos anteriores; c) porque asume una nueva función social al facilitar la continuación de la educación después de que los estudiantes han obtenido un título, puesto que éstos ya no marcan el final de los estudios, sino la posibilidad de seguirse preparando de manera paralela al ejercicio de la profesión.

\* Investigadora del Centro de Invest. Educ. del Inst. de Invest. Humanísticas de la Universidad Veracruzana

Una de las ventajas que se puede apreciar en la formación del magisterio paralela a su trabajo, es la estrecha relación que se establece entre la teoría educativa y la problemática profesional práctica. Esta articulación: teoría y práctica pedagógica, facilita al maestro la comprensión científica del hecho educativo y, a su vez, le permite resolver los problemas que enfrenta en su quehacer cotidiano, lo que resulta benéfico a todas luces.

Para valorar en toda su dimensión la importancia que tiene la formación permanente creemos conveniente reflexionar sobre los siguientes planteamientos.

Una de las tareas de más alta responsabilidad para las sociedades actuales la constituye la educación, vale decir, la formación del hombre. En términos de Michel... "la educación es no sólo un proyecto político, sino el proyecto político más importante, en cuanto a que si creemos posible mejorar la situación presente y preparar un futuro diferente para México y para Latinoamérica, la educación, la tarea rutinaria que llamamos educar, tiene que desempeñar un papel preponderante porque trata precisamente, de moldear nuevos hombres que sepan a dónde van y puedan aprender a transformar la realidad, empezando por su propio ambiente y por ellos mismos." <sup>1</sup>

En este sentido, educar es formar personas que sepan abrir sus propias puertas al aprendizaje, que sepan interpretar, cuestionar e investigar; en suma, que sean capaces de entender su realidad para transformarla.

Estamos convencidos de que la educación en sí misma no es el motor del cambio, sino un elemento coadyuvante para lograrlo. Más aún, para alcanzar este objetivo se debe considerar la relación dialéctica que existe entre sociedad y educación. Relación que implica, en primera instancia, que la sociedad determina a la educación, en tanto que ésta, depende de las condiciones económica, políticas y culturales, así como de los intereses de la clase en el poder. En consecuencia, la educación por sí sola no va a transformar a la sociedad, puesto que se encuentra integrada a una serie de aspectos que la determinan y la condicionan, y, en segundo lugar, que la educación constituye un factor susceptible de coadyuvar en la transformación de la sociedad, siempre y cuando no sea única y exclusivamente una transmisión de contenidos, sino un elemento de concientización y reflexión que permita al hombre ser capaz de crear y transformar un mundo en constante cambio. En síntesis, en palabras de Gastón Mialaret, "... el sistema político configura de alguna forma la escuela y ésta debe reaccionar para intentar modificar el sistema político, no puede hablarse de una pedagogía independiente porque ésta depende siempre de cierta situación histórica, económica, técnica y política." <sup>2</sup>

De esta manera, el sistema educativo debe redefinir que tipo de hombre pretende formar, precisar las exigencias sociales a las que el ser humano se va a enfrentar y destacar los aspectos cualitativos en la formación de éste.

1 Michel, Guillermo. *Por una revolución educativa*. Gernika, Mexico, 1978, p.9

2 Mialaret, Gastón, *La nueva pedagogía*., Salvat, Barcelona, 1975, p.71

A partir de estas consideraciones puede lograrse un acercamiento fundamental en la formación del ser humano, acorde con las condiciones sociales. La educación no puede resolver todas las deficiencias, pero puede colaborar para que los individuos aprovechen mejor su medio ambiente con miras a transformarlo: pues es el hombre educado quien pugnará por transformarse a sí mismo y, posteriormente, actuará y luchará por transformar las circunstancias.

Desde esta perspectiva, la educación cobra gran relevancia en todos sus niveles y en sus diferentes modalidades. De manera muy especial, enfocamos nuestros planteamientos a nivel de educación primaria por constituir una de las bases del sistema educativo formal y, al mismo tiempo, por ofrecer una formación decisiva en la personalidad del niño. En el transcurso de la primera infancia se establece el control de las funciones orgánicas, asimismo, se adquieren los mecanismos fundamentales del lenguaje, se elaboran las percepciones del mundo exterior, se establecen las relaciones sociales en el interior de la familia, del grupo de amigos y del grupo escolar; simultáneamente se construyen los conceptos, las actitudes y los valores que por mucho tiempo continuarán influyendo en el individuo sobre su manera de ver el mundo, y la vida. De acuerdo con Parkyn: "en el plano cognoscitivo la infancia es un período de ensanchamiento de los horizontes del mundo exterior..."<sup>3</sup>

La escuela es el ámbito donde se inicia la educación formal de la infancia. El maestro es un protagonista decisivo de la formación de los educandos, pues mediante su labor docente desempeña un papel fundamental en el desarrollo de las concepciones de los niños.

A simple vista podría pensarse que los maestros que ejercen en el nivel primario, por el hecho de trabajar con niños no requieren de mayor formación, pero, precisamente, la gran ductibilidad de los niños en los primeros años de su educación exige un profesor de cultura amplia, conocedor de los diversos factores (pedagógicos, psicológicos y sociales, entre otros) que confluyen en el proceso enseñanza aprendizaje. De este modo, los profesores son el elemento más importante y crucial del sistema educativo. De hecho, son ellos quienes están en el centro de la problemática educativa. Conviene explicitar que si queremos mejorar el nivel educativo, debemos asegurar entre otros aspectos la calidad de la formación docente.

La tarea de organizar la formación y superación de los maestros tiene su fundamento en el siguiente supuesto; para lograr un desarrollo de la sociedad es preciso contar con profesionales formados adecuadamente para que sean capaces de realizar un trabajo serio con perspectivas de avance social.

Sin duda, la efectividad del trabajo educativo desçansa en diversos factores, pero entre ellos destaca la calidad académica de los profesores, ya que el maestro es el organizador esencial del proceso educativo. El cumplimiento de sus funciones pedagógicas y sociales depende, en gran parte, de su formación profesional. De esto se deriva la necesidad social de atender en forma permanente su formación. Los

3 Parkyn, Jorge. *Hacia un modelo conceptual de educación permanente*. Promoción Cultural-UNESCO, Barcelona, 1976. p.46

maestros requieren de una formación adecuada para el ejercicio de su profesión, porque el avance de la ciencia y la técnica, las condiciones complejas de la vida y los cambios rápidos le exigen un nivel más elevado de preparación y, simultáneamente, de especialización en las diversas disciplinas relacionadas con su práctica docente.

El magisterio podrá responder a la necesidad de profesionalización que le demanda la situación actual, en la medida en que se apoye en la superación permanente.

Los maestros deben estar preparados no únicamente para la escuela de hoy, sino también para una época de cambios. Es preciso enseñarles a que por sí mismos hagan un análisis de la realidad educativa, a que sigan aprendiendo por su cuenta.

En otras palabras, hay que propiciar la comprensión del profundo sentido que tiene la idea de educación permanente, y ofrecer una preparación enfocada a la formación independiente y responsable en el logro del propio aprendizaje. Es indispensable, pues, que la frase enseñar a aprender tenga en la labor cotidiana una concreción y efectividad, para lograrlo se requiere familiarizar a los maestros con los procedimientos del trabajo intelectual, de la investigación y de los métodos de estudio. En la educación lo esencial no consiste sólo en proporcionar conocimientos sino, al mismo tiempo, en posibilitar la adquisición y generalización de los mismos.

En este contexto, se entiende porque la educación permanente surge de la exigencia de enfrentar de manera distinta las necesidades educativas.

Desde la perspectiva de la educación permanente se debe enseñar a aprender. "No basta acumular contenidos, es necesario comprender, asimilar, analizar, ordenar ideas, relacionar el saber y la acción; establecer un equilibrio entre la formación y la información".<sup>4</sup>

La antigua creencia de que podíamos en determinada etapa adquirir conocimientos para toda la vida tiende a desaparecer no se trata ya de la acumulación de conocimientos, sino del desarrollo del ser, por lo tanto, la responsabilidad de la educación consiste en:

- 1) contribuir al establecimiento de los métodos y estructuras necesarias para la continuidad del aprendizaje y de la formación humana y,
- 2) propiciar que el hombre se convierta en sujeto de su desarrollo mediante el auto-aprendizaje, el autodidactivismo.<sup>5</sup>

Desde esta óptica, educarse permanentemente, no significa un simple aumento de años para estudiar con los mismos sistemas de educación tradicional, determinados

\* El concepto de educación permanente sugiere dos principios fundamentales: continuidad e integración, pues presupone que el ser humano debe prepararse a lo largo de toda la vida y en todos los aspectos.

4 Castrejón Díaz, Jaime y Ofelia Gutiérrez. *Educación Permanente. Principios y experiencias*. Fondo de Cultura Económica, México, 1974. p.142

5 Op.cit. p.142.

contenidos, sino por el contrario, significa acceder a nuevas alternativas de aprendizaje.

La convergencia de los problemas de formación docente en la dimensión de una educación permanente obliga a concebir de una manera nueva las opciones para la preparación de los maestros. Creemos que la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) cumple con una tarea de suma importancia, tanto por responder a las necesidades de profesionalización del magisterio en servicio, como por ofrecer la posibilidad de una educación permanente.

## ANTECEDENTES DE LA UPN

En los años 40 la SEP crea el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, el cual se transformó durante la década de los 60s en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM), institución que cumple un papel importante en el campo de la actualización magisterial. Para 1970, la necesidad de una atención más generalizada para el magisterio en servicio se hace más evidente; surgen reformas académicas a los planes de estudios de educación básica, se plantean nuevas opciones educativas, que demandan una profesionalización de los docentes.<sup>6</sup>

El 25 de agosto de 1978 se crea, por decreto presidencial, como institución pública de Educación Superior, con carácter de Organismo descentralizado de la SEP, la UPN.<sup>7</sup> Para 1979 dicha Universidad está en posibilidades de ofrecer mediante la modalidad escolarizada 5 licenciaturas: Psicología Educativa, Pedagogía, Administración Educativa, Sociología de la Educación y Educación Básica. Esta última se ofrece también a través de la modalidad abierta, y extiende su campo de acción del área metropolitana a toda la República Mexicana. Surgiendo así las Unidades del Sistema de Educación a Distancia (SEAD) de la UPN: 74 unidades en todo el país, las que, además de esta licenciatura, atiende las que estaban a cargo de la DGCMPM (Licenciatura en Educación Primaria y Educación Preescolar, planes 75 y 78).

Las licenciaturas diseñadas en la UPN muestran una concepción académica diferente, donde la experiencia del maestro alumno es fundamental, en tanto el análisis de la práctica docente es el eje central de los contenidos curriculares.

Sin embargo, hasta el momento no se ha podido resolver el problema de la formación docente del nivel básico, ya que el sistema de educación a distancia ha tenido que enfrentar diversas situaciones para su implementación y ejecución. Des-

6 Cfr.-Unidad Coordinadora de la U.P.N. Documento interno de trabajo, SGP. México, 1989.

7 Cfr.-Documento de trabajo de la U.P.N, Ed. SEP. México, 1989.

• Una de las fuentes importantes del proceso educativo la constituye la praxis, entendida en una doble dimensión: por una parte, como el encuentro de la experiencia personal con la experiencia colectiva en el contexto sociocultural; y por otra, como la relación teórico-práctica, en la que se entremezclan los conocimientos teórico-metodológicos de la formación cultural y pedagógica con la práctica docente cotidiana



taca la centralización de funciones, la dificultad de asumir esta modalidad de trabajo, entre otras.

El SEAD enfrenta la tarea de transformar la labor educativa, en tanto que apoya nuevas concepciones pedagógicas al presuponer que el individuo es un elemento responsable y participante de su propia formación.

En síntesis, los sistemas de educación a distancia se caracterizan por permitir la difusión del conocimiento a una población más amplia y respetar el ritmo personal del aprendizaje.

Los SEAD están planeados como una alternativa de superación para el magisterio. Para ofrecer este tipo de servicio la Universidad ideó un sistema integral de currículas que tienen su base en el autodidactismo. Las materias se integran en tres áreas que corresponden a los distintos niveles de la formación del docente: a) de formación básica, b) de integración vertical, c) de concentración profesional.

Los textos, que sirven de base en la formación docente reúnen las características de: actualización, variedad y diversidad de enfoques, en términos generales están bien elaborados porque se relacionan en forma y contenido con los otros textos de su área y con las áreas restantes del plan de estudios.

La conformación de los textos de la UPN es la siguiente: a) objetivos generales, b) objetivos particulares, c) desarrollo de contenido, d) actividades de estudio, e) lecturas (básicas y complementarias), f) guías de lectura, g) autoevaluación y h) retroalimentación, tanto de las actividades de estudio como de la autoevaluación. El caso de materias tales como Pedagogía, la Práctica Docente y Contenidos de Aprendizaje implican que el alumno reflexione sobre su práctica profesional a partir de los elementos teóricos que los contenidos proporcionan.

Este tipo de material educativo con que cuentan los SEAD posibilita que el proceso enseñanza-aprendizaje se realice en forma extraescolar (parcial o totalmente) y, en consecuencia, se multiplican las oportunidades para estudiar, ya que no existen limitaciones de tiempo y espacio.

Los estudiantes pueden organizar su tiempo de estudio de acuerdo con sus actividades de trabajo, elegir las materias a cursar y decidir cuando evaluarlas. Asimismo la amplia gama de posibilidades didácticas (asesoría individual o colectiva, círculos de estudio, entrevistas, etc.) como de métodos de enseñanza (enseñanza por correspondencia, asesoramiento, seminarios, enseñanza programada, sistema de instrucción personalizada, entre otros) que ofrece el SEAD para favorecer el proceso de adquisición de conocimientos pretende fomentar el deseo de aprender, ya que presupone como base el autodidactismo. En este aspecto se presentan serias incongruencias, en la medida en que se espera una amplia participación y mayor responsabilidad del estudiante en su aprendizaje, vale decir, en su formación; no obstante,

\* Para Edgar Faure, "la facultad de reflexión no es innata en el hombre; el individuo aprende a aprender, a dominar las operaciones reflexivas. El pedagogo debe aprender a dirigir estos procesos, a controlar no sólo los resultados de la actividad mental sino además su desenvolvimiento." (Ver: Faure, Edgar. Aprender a ser. Ed. Humanitas, México, 1987).

a los estudiantes no se les ha preparado para aprender por sí solos y reproducen, en este sistema, actitudes características de los sistemas de enseñanza tradicionales (por ejemplo, la dependencia del alumno con respecto al maestro, lo que le resta iniciativa para hacerse cargo de su aprendizaje).

Por lo tanto, uno de los problemas más importantes que enfrentan los SEAD es la ausencia de una responsabilidad creciente en lo que respecta a la participación del estudiante en la apropiación de sus conocimientos. En nuestra práctica como asesores observamos que los alumnos tienen dificultades para estudiar por iniciativa propia. Los estudiantes que acuden a presentar evaluaciones de manera constante (es decir, con permanencia en el sistema) son aquellos que se han integrado en pequeños grupos: son pocos los maestros que se mantienen independientes y continúan sus estudios sin necesidad de compañía.

Lo anterior plantea la necesidad de poner en práctica el doble principio del estudio obligatorio y del estudio voluntario y selectivo a través de la elaboración de un sistema de educación continua de los maestros, tomando como base los siguientes aspectos: a) circunstancias especiales que motivan la participación del maestro en su aprendizaje, b) su capacidad para dirigir su propia formación, c) la experiencia adquirida dentro del marco de sus relaciones sociales y de su práctica profesional, y d) reconocimiento de la potencialidad que tiene el adulto para asumir su propia formación en un proceso permanente de autoeducación e interaprendizaje. Por último, en la UPN la noción de educación permanente puede aplicarse a la formación docente porque la obtención de un título ya no marca el fin de los estudios, sino el medio para seguirse preparando; además, porque al estar organizada como una modalidad educativa diferente brinda la oportunidad para ejercitarse en la formación de una disciplina de estudio.

Por lo tanto, creemos que la Universidad Pedagógica Nacional cumple con una tarea de suma importancia, tanto por responder a las necesidades de profesionalización del magisterio en servicio, como por ofrecer la posibilidad de una educación permanente.

Actualmente, se están realizando análisis, reflexiones y propuestas para la reestructuración del proyecto académico de esta institución, tendientes a resolver los problemas detectados en el diagnóstico base.

## ENFOQUES REDUCCIONISTAS DE LA PRACTICA DOCENTE

Laura Ayala Lara \*

**L**a caracterización que se hace de la práctica es diversa: Se habla de práctica educativa, práctica escolar, práctica docente, práctica profesional, etcétera; a las cuales se les asignan connotaciones diferentes; sin embargo, tras el contenido particular de las prácticas existen dos tendencias, mismas que serán abordadas en este trabajo: una, considerada por "sus consecuencias útiles para la vida" -pragmatismo- y otra, que califico por su connotación histórica-social.

Es pertinente aclarar que no es mi intención encajonar a los autores que consideraré en una u otra posición, sino detectar el énfasis que hacen en alguna de estas dos tendencias.

### La práctica desde el pragmatismo

La práctica pensada desde el pragmatismo se comprende, a saber, desde dos conceptos: eficacia y economía.

El pedagogo norteamericano John Dewey caracteriza a la experiencia desde dos momentos: uno activo, que implica un sentido en el actuar, y otro pasivo, que se desprende de las consecuencias que se producen de este intercambio. Menciona que "la mera actividad no constituye la experiencia. Es dispersa, centrífuga, dispersadora. La experiencia como ensayo supone cambio, pero el cambio es una transición sin sentido"<sup>1</sup>, por tanto, es necesario darle a la experiencia direccionalidad, la cual debe ser simultánea y sucesiva: seleccionar de todas las tendencias aquéllas que sean las más adecuadas y a su vez, se articulen con las que preceden y suceden. La dirección debe tener un enfoque y un orden. Agrega, que el hombre como ser inmaduro

\* Profesora de la Universidad Pedagógica Nacional y en la Facultad de Pedagogía de la UNAM.

1 Dewey, John, *Democracia y Educación*. Buenos Aires, Ed. Losada, p.142

requiere que su actividad posea un sentido, o sea, que reconozca y comparta los fines de su grupo. Pero estos fines a su vez, son medios para otros fines. Así el valor de un fin radica en su eficacia, economía y facilidad, esto es, en la aprehensión de hábitos. El hábito para Dewey consiste en una habilidad que permite utilizar las condiciones naturales como medios para lograr fines, habilidad que ya ha sido verificada y que por lo tanto posee carácter de verdad, de satisfacción.

La verdad, para el pragmatismo se caracteriza principalmente por su utilidad, es decir, por ser "un instrumento de acción"<sup>2</sup> por tener "una utilidad práctica"<sup>3</sup>. Consideran al conocimiento como aquél que sólo tiene finalidades prácticas y, que a su vez se vincula con la eficacia y la economía; es decir, cuando el accionar ya verificado continúa proporcionando satisfacciones supone que se realiza con un mínimo de tiempo y con un máximo de efectividad. Si ésto ocurre así, el modo de actuar se vuelve habitual y por ende verdadero. Esta concepción pragmática de la práctica es también propia del pensamiento cotidiano, pues éste orienta al comportamiento hacia lo habitual, la rutina y lo utilitario.

Al contrario de los pragmatistas, Durkheim menciona que el pensamiento es creador de verdad y, que por lo tanto, no puede llevarnos a la pura satisfacción; él piensa que la verdad a veces está en contra de nuestros deseos. A su vez se opone a concebir lo verdadero como un instrumento de acción y argumenta que la humanidad durante siglos ha vivido de verdades no prácticas, sino de creencias, como los mitos, que no tienen un carácter exclusivamente práctico, sino que confiere a la verdad una función especulativa.

Asimismo, Durkheim critica del pragmatismo el valor que tiene lo económico, entendido como máximo de eficacia en el menor tiempo posible, mencionando que la reflexión exige tiempo y que por tanto no podemos conocer verdaderamente una representación más que sucesivamente, parte por parte, es decir, "para conocerla hay que analizarla y para analizarla hay que fijarla, retenerla en la conciencia"<sup>4</sup>.

Sin embargo, a pesar que la concepción de la práctica en Durkheim no puede considerársele pragmática sí se observan algunas tendencias hacia ella, sobre todo cuando se refiere al concepto función. Para él, el orden social consiste en la armonía que debe existir en cada una de sus partes. La educación comprendida como la socialización de las generaciones jóvenes por las adultas, tiene como finalidad que este orden se establezca. Así la práctica educativa es funcional en la medida que adapta al individuo a su contexto social. Asimismo, Durkheim señala que al tratar de dar explicación de un fenómeno social, hay que considerar separadamente la causa eficiente que la produce y la función que satisface: "para explicar un hecho social no es suficiente mostrar la causa de la que depende; debemos también, al menos en la mayoría de los casos, mostrar su función en el establecimiento del orden social"<sup>5</sup>.

2 Durkheim, Emilio. *Pragmatismo y Sociología*. Buenos Aires, Ed. Shapire, p.122.

3 Idem. p.123.

4 Idem. p. 138.

5 Lefebvre, Henri. "Pensamiento marxista y sociología", en: *Revista Mexicana de Ciencia Política*, N° 62, octubre-diciembre 1970, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, p.43.

La práctica utilitaria tiene como centro de análisis aspectos que únicamente conciben lo aparente y lo inmediato como eficacia y economía: se olvida de la esencia del fenómeno, obteniendo un conocimiento fragmentado, deformado; considerado como natural, con lo que el hombre actúa cotidianamente. Así mismo, el sujeto -como ser individual- se encuentra cognoscitivamente alejado de las circunstancias concretas en las que se expresan las relaciones sociales, pues lo importante es la utilidad de las cosas, que cambian en función del beneficio o perjuicio que produce. En este sentido Kosik señala: "Los hombres usan el dinero y realizan con él las transacciones más complicadas sin estar obligados a saber qué es el dinero. La práctica utilitaria inmediata y el sentido común correspondiente ponen a los hombres en condiciones de orientarse en el mundo, de familiarizarse con las cosas y de la realidad"<sup>6</sup>. Por su parte, el docente reconoce algunos aspectos y consecuencias de su práctica lo cual no implica que se le explique, por ejemplo: el carácter formativo de la evaluación, de las normas, sus tipologías de buen alumno, docente, etcétera.

### Concepción histórico-social de la práctica

Al contrario del pragmatismo, la tendencia histórico-social se caracteriza por considerar a la práctica -*praxis*- como un proceso histórico, en el cual sujeto y objeto se unifican, transformándose por un intercambio constante y, donde el sujeto es considerado como transindividual. Desde esta perspectiva, el pensamiento como proceso dialéctico, se caracteriza por tratar de conocer la esencia del fenómeno, desde la contradicción, la totalidad y la concreción. Captar el fenómeno significa conceptualizarlo considerando lo aparente e inmediato, así como lo que está oculto. La esencia -a diferencia de los fenómenos- no se capta directamente, por tanto esta debe ser descubierta mediante una actividad especial: la *praxis*. De esta forma la realidad puede ser transformada "revolucionariamente" sólo porque y en la medida que es creada por el hombre, y en esta medida sujeto y objeto forman parte de un proceso dialéctico.

Mientras que la práctica utilitaria actúa sobre las apariencias, sobre lo inmediato y sobre los efectos, la *praxis* aspira a transformaciones esenciales, ejemplo de ello serían las aportaciones que al respecto hace Agnes Heller cuando reivindica el cambio de la vida cotidiana y no sólo en recintos tradicionales del poder: clases sociales y Estado. La práctica utilitaria actúa limitadamente en la cotidianidad, en cambio, la *praxis* histórico-social articula el pasado y el presente, descubre los mecanismos ocultos del poder en sus propias acciones y no fuera de ellas.

A diferencia del pragmatismo, la tendencia histórico-social caracteriza lo verdadero como aquello que no está dado, ni predestinado, sino que por lo contrario, es un producto social, es decir, el hombre realiza su propia verdad, la cual no es inaccesible, pero tampoco es alcanzable de una vez y para siempre, sino que la verdad se produce en la relación hombre-sociedad. Sin embargo, en las prácticas cotidianas lo que se percibe es lo fenoménico de lo verdadero y por tanto para conocerlo es

6 Kosik, Karel. *Dialéctica de lo concreto*. México, Grijalbo, p.269.

necesario descubrir su esencia, considerando tanto lo inmediato, lo útil; como lo que se oculta en lo aparente.

### Reduccionismos de la práctica docente

Las concepciones pragmáticas e histórico-social tienen el riesgo de dos tipos de reduccionismos: el subjetivista y el objetivista<sup>7</sup>. La práctica pragmática suele ser en distintas circunstancias reducida al subjetivismo o al objetivismo: es subjetivista cuando a partir de los deseos, intereses, orienta su comportamiento cotidiano. Parece suponer que la práctica cambiará a partir de la voluntad y los deseos, y olvida en su percepción las circunstancias objetivas en las que está inserta.

Por su parte el pragmatismo objetivista critica de una forma espontánea e inmediata, a los aspectos objetivos que delimitan su comportamiento, cuestiona a las estructuras de la institución, a las relaciones de poder, programas, reglamentos, etc.

Así pues, la práctica utilitaria tiende a reducir su percepción ya sea hacia el subjetivismo o hacia el objetivismo, más no integra una percepción dialéctica con ambos elementos, ni tampoco considera al poder como un aspecto importante que influye en las prácticas cotidianas.

Por su parte, la *praxis* histórico-social no ha estado exenta de los reduccionismos mencionados. Con diferentes intenciones (transformar las relaciones sociales, la producción, el poder político estatal) ha caído también en los reduccionismos objetivistas y subjetivistas. Generalmente ha localizado el poder fuera de lo cotidiano y ha intentado pensar la práctica desde una *praxis* orientada exterior, por ejemplo contra el Estado. A veces, desde el objetivismo reproduccionista; en otras ocasiones desde el subjetivismo fenomenológico.

Esta concepción de *praxis* reducida al objetivismo o al subjetivismo y que localiza al poder fuera de lo cotidiano, ausenta en su percepción ámbitos del poder, como son: el poder en los aspectos objetivos y subjetivos de la práctica educativa cotidiana.

Sintetizando, las concepciones referentes a la formación de profesores generalmente consideran a la práctica docente, como aquella que tiende hacia el pragmatismo o hacia la *praxis* histórico-social; asimismo, ambos tipos de prácticas pueden ser interpretados desde dos tipos de reduccionismos: el subjetivista y el objetivista.

Aún cuando las concepciones de formación docente no respondan directa ni reflejamente a una de estas tendencias, lo cierto es que éstas están presentes como elementos integradores, en el interior de tales concepciones. Así es posible encontrarse cuando, quien detenta el poder institucional, elaborando programas de formación docente, tiende al subjetivismo pragmatista pues busca mejorar la práctica docente a partir de las motivaciones, intereses y capacidades generalmente orientadas hacia lo inmediato sin cuestionar las estructuras y jerarquías institucionales. En otras ocasiones, se expresa desde la misma práctica docente cotidiana, un cuestionamiento de tipo objetivista histórico-social orientado contra las estructuras y las

7 Tentifanfani, Emilio. *Alternativas teóricas para el análisis de la interacción maestro-alumno*, en: "Expectativas del maestro y práctica escolar". Colecc. *Cuadernos de Cultura Pedagógica*. Serie: Investigación Educativa N° 1, UPN, México p. 43.

jerarquías, localizando en ellas al poder que impide mejorar la calidad de la práctica docente; suponiendo que: primero, el poder se encuentra fuera de la práctica docente, por ejemplo, en las autoridades; segundo, que cambiando a las autoridades se cambia al poder, y por lo tanto; tercero, se ausenta el poder de lo cotidiano y se elabora una práctica orientada contra un poder exterior.

Los anteriores intentos de clasificación de la práctica y en particular de la práctica docente no aspira de ninguna manera a explicar la diversidad de las prácticas existentes, sino por el contrario, es un intento que busca comenzar a explicarlas.

### **Aspectos a considerar en la formación docente a partir de la conceptualización de la práctica docente.**

Pensar la práctica docente desde una de las dos tendencias, y desde alguno de los reduccionismos mencionados, significa considerarla alejada de sus circunstancias concretas. El docente actúa en lo cotidiano y en este actuar recupera lo inmediato, lo útil, lo espontáneo. Sin embargo, es necesario que el docente reflexione y conozca su práctica, recuperando lo objetivo y lo subjetivo en una praxis más articuladora y que por lo tanto sea el propio docente quien cuestione y se explique su cotidianidad.

El docente se encuentra inserto en relaciones de poder, mismas que se localizan tanto en aspectos objetivos como subjetivos, sin embargo, esta interiorización de valores, o este acatamiento de las relaciones jerárquicas institucionales son pensadas por el docente como un proceso natural, y por lo tanto no son objeto de reflexión.

Al analizar la práctica docente debe tenerse en cuenta que existe un poder que se localiza en la actividad cotidiana y que influye sobre el pensar y hacer docente: primero, cuando éste se apropia de los valores y de la lógica que constituyen al modelo docente, considerando que este pensar y hacer es el más idóneo, pues responde a lo señalado por el modelo<sup>8</sup>; y, segundo, cuando las políticas educativas intervienen en la práctica docente.

Por lo tanto, se requiere considerar a la práctica docente desde una perspectiva que implique lo subjetivo y lo objetivo, pensando desde lo cotidiano y lo histórico social; esto permite conceptualizar a la formación docente como un proceso dialéctico donde lo aparente y lo esencial, lo inmediato y lo mediato, lo subjetivo y lo objetivo, explican las contradicciones que existen en las prácticas docentes cotidianas.

8 Ver a Carrizales, César. *Alienación y cambio en la práctica docente*. Foro Universitario, N° 45. México, p. 35.

## TEORIA LITERARIA Y ANALISIS CURRICULAR

Efrén Ortiz Domínguez \*

### 1 PRESENTACION

Coincidimos con Luis Villoro cuando afirma que la Universidad proporciona "los instrumentos más adecuados para el análisis y explicación racionales de la realidad", mismos que le permiten "ejercer una función indispensable a toda sociedad: la de una crítica racional y permanente, desinteresada y objetiva" (Cit. por Ibarrola y Glazman, 1987, 56). Esa misma naturaleza predispone la autocrítica, el autoanálisis, pues mediante su concurso, los universitarios reflexionan sobre sus propias tareas, valorando sus procesos de búsqueda del conocimiento y de enseñanza y difusión del saber y la cultura. Identificadas las carencias, percibidos los rezagos, pasamos entonces a la proposición de las diferentes posibilidades de subsanar las carencias.

Inserto en el marco de tal proceso de revaloración, el trabajo aquí presentado intenta describir el Plan de Estudios de la Facultad de Letras Españolas de la Universidad Veracruzana, con la finalidad de esclarecer su lógica interna, poniendo en primer plano la concordancia (o discordancia) entre los objetivos y propósitos de la carrera y los objetivos generales, contenidos y actividades de aprendizaje de cuatro materias que integran el soporte metodológico de la carrera. Es, en suma, un esbozo de análisis curricular, un intento por ejercer la autocrítica, en los términos arriba

\* Efrén Ortiz Domínguez. Licenciado en Letras Españolas por la Universidad Veracruzana. Ha impartido las cátedras de Iniciación en las Investigaciones Literarias, Teoría Literaria y Estilística en las Facultades de Letras Españolas y Letras Latinoamericanas de las Universidades Veracruzana y Autónoma de Chiapas. Ha publicado diversos ensayos sobre teoría y análisis de textos literarios en publicaciones especializadas del país, así como un libro, *Periodismo: escritura y realidad* (Universidad Veracruzana, 1985). Recientemente, concluyó sus estudios en la Especialidad en Docencia que ofrece el Instituto de Investigaciones Humanísticas de la U. Veracruzana.



indicados. No partimos aquí de considerar, como hipótesis inicial, que uno o el conjunto de los programas, o el plan mismo, en su conjunto, adolezcan de defectos. Lejos de partir del prejuicio o la valoración anticipada, más bien intentamos acometer la descripción, lo más objetiva que sea posible, de los programas de las materias Iniciación a las Investigaciones Literarias I y II, Estilística y Teoría Literaria con la finalidad de observar si en su diseño concurren los tres principios básicos que, según Tyler (Tyler, 1986), consolidan todo plan de estudios: secuencia, continuidad e integración.

Bajo la conciencia de que cada sujeto observa o propone procedimientos de análisis, nociones o maneras particulares de observar al objeto de acuerdo con sus propios intereses, formación o ejercicio de la práctica profesional, intentaremos permanecer en la linde de la descripción. Ya el lector juzgará si el propósito fue alcanzado, al menos, en los límites que permite el decoro...

### 1.1 Marco situacional y legal.

Conscientes de que las carencias y las vías de solución a las mismas no atañen exclusivamente a una institución en particular, y que mucho ha de conseguirse mediante el esfuerzo y la cooperación interinstitucional, las diversas Universidades e instituciones de Educación Superior (en adelante, IES) del país discutieron y aprobaron, bajo los auspicios de ANUIES, el *Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior* (PROIDES) (ANUIES, 1986) en la vigesimosegunda Reunión Ordinaria, celebrada en Manzanillo, Colima, en octubre de 1986. Tal documento incluye un Diagnóstico Nacional, así como el conjunto de Estrategias y Proyectos Nacionales prioritarios para el mejor desempeño de este nivel educativo. A continuación, reseñaremos algunos datos referidos al sector "Docencia", con el fin de encuadrar la problemática de la Facultad de Letras Españolas de la Universidad Veracruzana en el contexto de la educación superior.

En el Diagnóstico del sector docente, PROIDES identifica tres situaciones conflictivas que padece la educación superior, a saber: incremento de la matrícula, decremento de los recursos financieros y deterioro creciente en la calidad de la enseñanza. Directamente emanados de esa tríada interrelacionada, se desprenden dieciséis problemas prioritarios, de entre los cuales cabe subrayar los siguientes:

"-Los planes de estudio no se revisan ni actualizan con la frecuencia necesaria, y en general someten al estudiante a un excesivo número de horas de clase, sin estimular en forma adecuada el estudio individual y el trabajo fuera de las aulas."

"-Existen pocos esfuerzos de innovación docente y no ha habido una evaluación sistemática de la pertinencia e impacto de las existentes."

(ANUIES, 1986, 79).

Los ítems arriba transcritos ponen especial énfasis en la carencia de evaluaciones institucionales respecto de la sistematicidad y eficacia de los currículos vigentes. Con la finalidad de subsanar tales deficiencias, las Universidades signantes asumen el

compromiso de mejorar la calidad de la enseñanza, manteniendo el incremento en la matrícula. Para imprimir una mayor eficiencia a al educación en ellas impartida, se proponen cumplir con los siguientes objetivos específicos:

“3.2.5.1. Lograr que la formación de profesionales, y en consecuencia los respectivos planes de estudios, se orienten tanto al conocimiento y solución de problemas y necesidades sociales, como a satisfacer las demandas del sector productivo y de servicios a nivel local, regional y nacional, atendiendo a sus características e incorporando los avances científicos y tecnológicos.

“3.2.5.3. Introducir las innovaciones necesarias en los planes de estudios y en la práctica docente para elevar el nivel académico de los estudiantes y atender eficientemente a un número creciente de ellos.

“3.2.5.4. Lograr una mayor interrelación de las actividades de docencia e investigación y una adecuada vinculación entre la formación teórica y la práctica.” (ANUIES, 1986, 112).

Al efecto el mismo documento propone, como vía de solución a mediano plazo, la implementación de políticas que, con la finalidad de aliviar el deterioro creciente de la educación superior, normen las acciones institucionales en este sector. Al respecto, cabe destacar las siguientes:

“2. Que las IES propicien la creación de licenciaturas o la reorientación de las existentes, promoviendo opciones de formación de profesionales, en una perspectiva de interdisciplinariedad y polivalencia y evitando la especialización prematura.”

“3. Que las IES establezcan y consoliden procedimientos institucionales para la revisión y actualización permanente de planes y programas de estudio...” (ANUIES, 1986, 113).

Pero la implementación de cualquier política requiere, inicialmente, el reconocimiento del estado actual de la institución. No pueden implementarse cambios si no contamos con información de los recursos a nuestra disposición, de sus deficiencias, potencialidades y viabilidad de las alternativas. Es por ello necesario, a muy corto plazo, alcanzar las siguientes metas:

“1. ...lograr que todas las IES hayan establecido procedimientos y normas institucionales para la revisión y actualización curricular de los estudios de licenciatura y post-grado...”

“10. ...lograr que las IES realicen evaluaciones de la organización y administración académica de estudios profesionales y de posgrado que permitan introducir las modificaciones institucionales necesarias y el mejor aprovechamiento de los recursos humanos y materiales.” (ANUIES, 1986, 115-116).

En congruencia con tales acuerdos nacionales, el Consejo Universitario, en sus sesiones del 3 y 4 de noviembre de 1988, acordó la revisión y actualización de los

programas de estudio, de manera obligatoria, por lo menos cada dos semestres (Universidad Veracruzana, 1989, 5). Inserto en el marco de tales preocupaciones nacionales e institucionales, el estudio que a continuación presentamos se produce en instantes en que los diferentes sectores que integran a la Facultad de Letras (como los especialistas del área, el Colegio de Profesores y el alumnado de la misma), ha convenido en la necesidad de evaluar el Plan vigente y, en su caso, proceder a la discusión y proposición de modificaciones o, caso extremo, a proponer un nuevo currículum. En tal contexto, este trabajo se presenta como una modesta contribución, apoyada metodológicamente en los trabajos del curso “Introducción a la problemática curricular” a la que asistimos en la Especialidad en Docencia.

Como fundamento de nuestras reflexiones, partimos de la consideración del análisis curricular como un “proceso continuo de investigación educativa que tiene como objeto de conocimiento.. al currículum y su relación con el rendimiento escolar” (Martín y Galán, 1986, 40). Al respecto, nos interesa preguntarnos sobre la lógica interna así como las características más importantes que rigen el ejercicio de la práctica educativa en un sector del plan, con la finalidad de extraer observaciones que expliquen su funcionamiento y, de ser necesario, proponer alternativas para su mejoramiento. Se trata de un proceso de reflexión de considerable amplitud que involucra diferentes enfoques, de entre los que cabe destacar los siguientes:

- Aspira a una visión *totalizadora*, desde el momento en que intenta aprehender las relaciones múltiples en las que se inserta una materia del Plan. Desde este punto de vista, todo elemento, por mínimo que sea, se halla *integrado* con la totalidad del Plan, en cuyo conjunto adquiere su propio valor funcional.
- Intenta fundamentar sus observaciones a partir de la inserción de los datos en su serie *histórica*. Desde este punto de vista, el enfoque de cada currículum posee una tradición académica, que explica una buena parte de sus características.
- Finalmente, la intención del análisis es colocarse en una postura *crítica y transformadora*, dado que la observación de las contradicciones internas permite proponer nuevas prácticas al interior de la institución.

Para sustentar estos cuatro enfoques, nuestro trabajo estará circunscrito a, cuando menos, cuatro etapas, que consisten fundamentalmente, en la exposición de los antecedentes históricos del currículum vigente (visión histórica), la descripción sincrónica del mismo (visión totalizadora), el análisis de los cursos a través de sus respectivos programas (visión crítica) y, por último, la delimitación de conclusiones y propuestas (visión transformadora).

## 1.2 Antecedentes históricos.

Bajo la iniciativa de un connotado grupo de intelectuales y escritores, a cuyo frente se encontraba el Dr. José Pascual Buxó, y siendo Rector de la Universidad Veracruzana el Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán, el 11 de enero de 1957 dan inicio los cursos de la Escuela de Letras, como una nueva opción profesional de la entonces Facultad de Filosofía. Esta nueva opción tenía el propósito de preparar “maestros e investigadores que... ocupen las cátedras de Lengua y Literatura en las escuelas secundarias, preparatorias y en la misma Facultad, o se dediquen íntegramente, mediante el patrocinio de la Universidad Veracruzana, a labores de investigación, crítica e historia literarias” (Pascual, 1957, 97).

El primer Plan de Estudios estuvo constituido por 43 créditos semestrales, al final de los cuales, el egresado obtenía, previa tesis profesional, el título de Maestro en Letras. El Plan no estaba ordenado en años lectivos bajo un esquema fijo; en busca de una mayor flexibilidad, se esperaba del alumno una participación activa en la elaboración del propio desarrollo curricular. Al efecto, era necesario que éste seleccionara sus asignaturas, agrupándolas en series. Específicamente, el Plan estaba integrado por los siguientes tipos de materias:

- a) Materias obligatorias generales;
- b) Materias obligatorias monográficas;
- c) Cursos optativos; y
- d) Materias pedagógicas.

Las materias obligatorias generales, en número de siete, constitúan la base cognoscitiva propia de la disciplina, es decir, se trata de las áreas de conocimiento básicas en el estudio de la lengua y la literatura. Tales cursos fueron:

Latín (2 semestres)

Iniciación a las investigaciones literarias (2 semestres)

Curso Superior de Español (2 semestres)

Fonética de la Lengua Española (2 semestres)

Gramática Histórica de la Lengua Española (2 semestres)

Corrientes principales de la Literatura Española (2 semestres)

Teoría Literaria (2 semestres).

Los cursos monográficos constitúan el área de formación específica en una especialidad. Debían ser cursados, también, en dos semestres cada uno. Estaban divididos en tres grupos, atendiendo al grado de avance por semestres. Veamos cómo estaban clasificados y de qué cursos contaban:

*Cursos monográficos. Primer grupo:*

Literatura Española de la Edad de Oro

Literatura Española Moderna y Contemporánea

Literatura Española Medieval

*Cursos monográficos. Segundo grupo:*

Literatura Iberoamericana

Literatura Mexicana

Literatura Comparada

*Cursos monográficos. Tercer grupo:*

Historia de España

Historia de México

Los seminarios, por su parte, se cursaban durante dos semestres y se significaban por tener un carácter cursativo (es decir, en su evaluación concurren la asistencia y el trabajo desarrollado en el aula). Estaban divididos del siguiente modo:

Seminarios de la lengua o literatura española

Seminarios de literatura mexicana o iberoamericana.

Los cursos Optativos, a cursar durante cuatro semestres, podían ser elegidos entre las diferentes opciones que ofrecían las otras escuelas de Filosofía y Letras. Por esa razón, constituían el elemento variable, que cambiaba de un estudiante a otro en función de la diversidad de intereses profesionales.

Finalmente, las materias pedagógicas, que constituían un auxilio y la necesaria complementación para el ejercicio de la docencia, requerían, como mínimo requisito, que el estudiante hubiera aprobado un mínimo de doce materias de los grupos que antes hemos transcrito. Las materias pedagógicas eran tres:

Teoría pedagógica (1 semestre)

Conocimiento de la Adolescencia (1 semestre)

Didáctica de la Lengua Española (1 semestre).

Este primer currículo está caracterizado, en el aspecto temático, por el fraccionamiento de la disciplina en dos grandes polos temáticos: la lengua y la literatura, pero pone especial énfasis en el segundo. Resalta también, en este mismo aspecto, la búsqueda de la integración del estudio de la literatura con las otras disciplinas humanísticas. Esta modalidad de Plan, bastante próxima al actual, tuvo vigencia hasta el año de 1962.

Los primeros años de la década de los sesentas están caracterizados, en nuestro contexto, por una concepción diferente de la formación profesional, que reacciona vivamente contra el parcelamiento, la fragmentación y la especialización del conocimiento. La creación de nuevas disciplinas en la misma área (Antropología, Historia, Pedagogía), hace que los funcionarios reflexionen en torno a la eficiencia de los sistemas ya instaurados. Así, en 1962, el entonces Director de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras, declaraba que:

“El nuevo plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras es sobre todo una reforma de estructura. Sin abandonar los problemas que plantea tanto el contenido como la extensión de los cursos, ha sido puesta de

relieve la importancia que en los estudios de humanidades tiene el método.” (Arróniz, 1962, 153).

Al poner en entredicho la actitud informativa de los planes precedentes, esta nueva concepción curricular tiende, en primer lugar, a definir la educación profesional no como término de la instrucción, sino como etapa previa a lo que en realidad debía concebirse como vida profesional. De este modo, advertimos detrás una nueva noción de educando:

“La preparación de profesionales debe ser formación de hombres que busquen continuamente en el ejercicio de su carrera nuevos caminos y nuevos perfeccionamientos y no de máquinas que repitan las fórmulas aprendidas en los bancos de la escuela” (Arróniz, 1962, 154).

Aparejada a esta nueva concepción, está la propuesta de una dinámica del aprendizaje de nueva índole, la cual debe apegarse a la construcción de nuevas actividades de enseñanza-aprendizaje:

“El estudiante universitario no debe limitarse a ejercitar su memoria en el aprendizaje de tratados o resúmenes de clase, sino debe ser obligado (sic) a participar activamente en el trabajo de indagación científica en la creciente medida en que se lo permiten sus conocimientos” (Arróniz, 1962, 154).

El modelo curricular mixto implementado a partir de esta fundamentación pedagógica posee las siguientes características: las carreras de Historia, Letras y Filosofía, comparten un año general de orientación, integrado por las siguientes materias:

Introducción a la Filosofía (2 semestres)

Español Superior y Teoría Literaria (2 semestres)

Historia de la Historiografía (2 semestres)

Latín (2 semestres)

Teoría Pedagógica (1 semestre)

Sociología (1 semestre)

Psicología Contemporánea (1 semestre)

Psicología de la Adolescencia (1 semestre)

Una vez cumplido este primer año, el alumno escogía una de las especialidades, a cursar en tres años más. La especialidad en Letras estaba constituida por:

- a) Materias fijas;
- b) Cursos monográficos; y
- c) Seminarios de investigación.

Como materias fijas estaban consideradas las asignaturas de formación básica en el área de lengua (Español II, Historia de la Lengua, Lingüística) y la Literatura

# Diagrama

## FILOSOFIA

SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO	
1er sem.	2o sem.	1er sem.	2o sem.	1er sem.	2o sem.
SEMINARIO DE INVESTIGACION					
CURSOS MONOGRAFICOS					
CURSOS MONOGRAFICOS					
LECTURA Y COMENTARIO DE TEXTOS CLASICOS					DIDACTICA DE LA FILOSOFIA

## Letras

SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO	
1er sem.	2o sem.	1er sem.	2o sem.	1er sem.	2o sem.
LECTURA Y COMENTARIO DE TEXTOS CLASICOS					
ESPAÑOL II		HISTORIA DE LA LENGUA		LINGÜÍSTICA	

## Historia

SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO	
1er sem.	2o sem.	1er sem.	2o sem.	1er sem.	2o sem.
CURSOS MONOGRAFICOS					
CURSOS MONOGRAFICOS					

## HISTORIA

SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO	
1er sem.	2o sem.	1er sem.	2o sem.	1er sem.	2o sem.
SEMINARIO DE INVESTIGACION					
CURSOS MONOGRAFICOS					
CURSOS MONOGRAFICOS					
LECTURA Y COMENTARIO DE TEXTOS CLASICOS					DIDACTICA DE LA HISTORIA

## Filosofia

SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO	
1er sem.	2o sem.	1er sem.	2o sem.	1er sem.	2o sem.
LECTURA Y COMENTARIO DE TEXTOS CLASICOS					
CURSOS MONOGRAFICOS					

## Letras

SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO	
1er sem.	2o sem.	1er sem.	2o sem.	1er sem.	2o sem.
LECTURA Y COMENTARIO DE TEXTOS CLASICOS					
ESPAÑOL II		HISTORIA DE LA LENGUA		LINGÜÍSTICA	

## Historia

SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO	
1er sem.	2o sem.	1er sem.	2o sem.	1er sem.	2o sem.
CURSOS MONOGRAFICOS					
CURSOS MONOGRAFICOS					

## LETRAS

SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO	
1er sem.	2o sem.	1er sem.	2o sem.	1er sem.	2o sem.
SEMINARIO DE INVESTIGACION					
ESPAÑOL II	HISTORIA DE LA LENGUA		LINGÜÍSTICA		
CURSOS MONOGRAFICOS					
LECTURA Y COMENTARIO DE TEXTOS CLASICOS					DIDACTICA DE LA LITERATURA

## Filosofia

SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO	
1er sem.	2o sem.	1er sem.	2o sem.	1er sem.	2o sem.
LECTURA Y COMENTARIO DE TEXTOS CLASICOS					
CURSOS MONOGRAFICOS					

## Lingüística

SEGUNDO AÑO		TERCER AÑO		CUARTO AÑO	
1er sem.	2o sem.	1er sem.	2o sem.	1er sem.	2o sem.
Filología del Español		Filología Románica		Lingüística Indoeuropea	
Fonética		Morfología y Sintaxis		Semántica	
		Historiografía		Lingüística Teórica	
		Lingüística Experimental		Lingüística Indígena	

PRIMER AÑO	
1er sem.	2o sem.
INTRODUCCION A LA FILOSOFIA	
ESPAÑOL SUPERIOR Y TEORIA LINGÜÍSTICA	
HIST. DE LA HISTORIOGRAFIA	
T. PEDAGOGIA SOCIOLOGIA	
LATIN	
PSICOLOGIA CONTEMPORANEA	PSICOLOGIA DE LA ADOLESCENCIA

(Lectura y comentario de textos clásicos). Para terminar, se ofrecía un curso de Didáctica de la Literatura, como parte de la formación para la docencia en esta área.

Los cursos monográficos, en número de seis, son descritos con mayor amplitud en la nota informativa de los planes. Su finalidad primordial consiste en “hace (r) un corte vertical sin preocupaciones panorámicas. Cuanto más hondo penetra ese tajante filo, más se irisa de problemas. Cuanta más luz se arroja sobre una zona de conocimiento, más se abren al estudioso las esclusas de lo no respondido, de lo intacto.” (Arróniz, 1962, 155).

Por último, seis seminarios de investigación, a cursar durante los seis semestres de la especialidad, en los que “el estudiante realizará una labor personal bajo la tutela del maestro.” Considerados como la columna vertebral del Plan, los seminarios tenían la finalidad de promover la madurez de criterio y el ejercicio de la combatividad. (Arróniz, 1962, 155).

Cabe aclarar que las materias optativas del Plan anterior, consideradas entonces como vía de complementación, ceden paso ahora a la elección de una sub-especialidad que el alumno escoge libremente. Frente a la selección de un número indeterminado de áreas de conocimiento, este nuevo Plan incorporó la proposición de una sub-especialidad, con el fin de dotar al estudiante de un campo más amplio para su ejercicio profesional. A través de referencias personales, sabemos que esta modalidad subsistió hasta 1969. En ese año, como también en 1970, los planes variaron ligeramente. No fue posible, sin embargo, recabar datos fidedignos que permitieran una descripción más amplia.

La modalidad de Plan de estudios vigente fue implementada en el año lectivo 1972-1973. Como consecuencia de la reglamentación sobre las categorías académicas, el nuevo Plan forma ahora Licenciados en Letras Españolas. Paralelamente, se sientan las bases de un Centro de Investigaciones Lingüístico-Literarias, adjunto y dependiente de la entonces Facultad de Humanidades, mismo que habrá de encargarse de ofrecer el grado inmediatamente superior, la Maestría en Letras Españolas. Sobre el modelo curricular, cuya descripción nos ocupará en la sección siguiente, hay que añadir, como contraste, dos datos. El primero, que se trata de un modelo por asignaturas; en segundo lugar, que no fue posible localizar documentos justificatorios, salvo la documentación que enseguida citaremos.

### **1.3 Plan por Asignaturas (1972...)**

El Plan vigente, aprobado por el Consejo Universitario en el periodo lectivo 1972-1973, está contenido en un folleto informativo que era distribuido a los alumnos de primer ingreso. Se trata de un impreso de tamaño media carta (14 x 21 cm.), sin paginación ni fecha de edición, dividido en las siguientes secciones:

- 1) Fundamentación y objetivos de la Licenciatura en Letras Españolas;
- 2) Requisitos de ingreso;
- 3) Plan de Estudios;



- 4) Observaciones al Plan de Estudios;
- 5) Obtención del Título Profesional; y
- 6) Personal docente de la Licenciatura.

Debido a la importancia que para este estudio poseen, retomaremos exclusivamente las secciones primera, tercera y cuarta.

### 1.3.1. Fundamentación y objetivos

La Facultad de Letras Españolas, integrada a la Unidad de Humanidades, tiene la finalidad de preparar maestros y especialistas a nivel de licenciatura en el área de lengua y literatura en lengua española. Con esa finalidad, el nuevo Plan se avoca al cumplimiento de los siguientes propósitos:

- a) Preparación completa de futuros maestros en el grado correspondiente a las enseñanzas media y superior.
- b) Formación básica de investigadores calificados en las áreas de las ciencias sociales.
- c) Incentivación crítica para la creación literaria.” (Fac. de Letras Españolas, s. f., 5).

Como podrá advertirse inmediatamente, los dos objetivos iniciales se mantienen a lo largo de todos los planes, desde 1957; el tercero, constituye un agregado.

### 1.3.2. Plan de Estudios

De acuerdo con su duración, el Plan de Estudios de la carrera está estructurado en ocho semestres (cuatro años); en su transcurso, el alumno debe acreditar 45 asignaturas obligatorias (mas 4 seminarios optativos de traducción, para los estudiantes que aspiran a ingresar a la Maestría). Con fines administrativos, las asignaturas están clasificadas en:

- a) Asignaturas normales;
- b) Seminarios;
- c) Seminarios de Crítica Literaria;
- d) Materias optativas;
- e) Materias interdisciplinarias;
- f) Cursos monográficos; y
- g) Tutorías de tesis.

Una revisión de cada modalidad permitirá advertir las condiciones que requiere su aprobación:

Las asignaturas son cursos regulares, libres, de carácter teórico o histórico, que requieren asistencia (75% del total) pero que, por el hecho de no estar seriadas,

pueden acreditarse mediante los procedimientos de evaluación normales (Exámenes ordinarios, extraordinarios, a título de suficiencia, etc.). Son calificados mediante escala numérica de 1 a 10, siendo la mínima aprobatoria el 6, tal y como lo prevee el Estatuto de Alumnos (Universidad Veracruzana, 1978,21-22).

A diferencia de los cursos anteriores, los seminarios poseen un carácter eminentemente práctico, por lo mismo, son cursativos: para la evaluación se toma en cuenta simultáneamente la asistencia y el trabajo desarrollado a lo largo del curso, de ahí que su forma de evaluación (acreditado/no acreditado) no admita otras oportunidades. En el caso de no acreditarse, el alumno habrá de cursar nuevamente el seminario en el semestre respectivo, lo que ocasiona un retraso en su desempeño académico, teórico-práctico, que es característico de los Seminarios.

Con la finalidad de clarificar la organización interna del Plan de Estudios, en la página siguiente insertamos un diagrama que exhibe las diferentes materias en el semestre correspondiente.

### 1.3.3. Areas de conocimiento.

Si bien el Plan de Estudios no ostenta la división por áreas de conocimiento, éstas pueden ser postuladas a partir de la proximidad temática, la secuenciación histórica de contenidos o el sistema de trabajo empleado en el curso en particular. A continuación, agruparemos las materias en las áreas correspondientes:

#### 1.- Area de Metodología (Teórica)

- Iniciación a las Investigaciones Literarias I
- Iniciación a las Investigaciones Literarias II
- Seminarios de Crítica Literaria
- Estilística
- Teoría Literaria
- Tutorías de Tesis

#### 2.- Area de Lingüística

- Español I (Morfología)
- Español II (Sintaxis)
- Seminarios de Redacción (4 semestres)
- Fonética y Fonología del español
- Historia de la Lengua Española
- Lingüística

PLAN DE ESTUDIOS DE LA CARRERA DE LETRAS ESPAÑOLAS

PRIMER SEM.	SEGUNDO	TERCERO	CUARTO	QUINTO	SEXTO	SEPTIMO	OCTAVO
Iniciación a las Investigaciones Literarias I	Iniciación a las Inv. Literarias II		Seminario de Crítica Literaria.	Seminario de Crítica Literaria	Seminario de Crítica Literaria	Seminario de Crítica Literaria	Seminario de Crítica Literaria II
Iniciación en la Literatura I	Iniciación en la Literatura II	Lit. Española Medieval	Siglos de Oro	Hispanoamérica I	Lit. Moderna y Contemporánea Española	Curso Monográfico del Quijote	Curso Monográfico de Lit. Contemporánea
Español I	Español II	Mexicana I	Mexicana II	Historia de la Lengua Esp.	Lingüística	Hispanoamericana II	
Seminario de Redacción I	Seminario de Red. II	Fonética y Fonología Española	Seminario de Redac. IV				
	Int. a la Cultura de España y América	Argumentación	Argumentación	Problemas de la Filosofía	Estética	Proced. Didácticos y Evaluación I	Procedimientos Didácticos y Evaluación
Sem. de Traducción Obl. ( Inglés o Francés)	Seminario de Trad. Obligat.	Latin I Seminario de Trad. Obligat.	Latin II Seminario de Trad. Obligat.	Griego Seminario de Trad. Optativo	Seminario de Traducción-Optativo	Seminario de Traducción Optativo	Seminario de Traducción Optativo

### 3.- Area de Historia de la Literatura

#### 3.1 Sub-área Universal

Iniciación en la Literatura I

Iniciación en la Literatura II

Curso Monográfico de Literatura Contemporánea

#### 3.2 Sub-área Española

Literatura Medieval

Literatura de los Siglos de Oro

Literatura Española Moderna y Contemporánea

Curso Monográfico de El Quijote

#### 3.3 Sub-área Hispanoamericana

Literatura Hispanoamericana I

Literatura Hispanoamericana II

#### 3.4 Sub-área Mexicana

Literatura Mexicana I

Literatura Mexicana II

### 4.- Area de Filosofía

Argumentación

Problemas de la Filosofía

Estética

### 5.- Area de Historia

Introducción a las Culturas de España y América

### 6.- Area de Didáctica

Procedimientos Didácticos y Evaluación (Observación)

Procedimientos Didácticos y Evaluación (Práctica Escolar)

### 7.- Areas de Segundas Lenguas

Seminarios de Traducción (Inglés o Francés)

Latín I  
Latín II  
Griego

Luego de esta enumeración exhaustiva, solamente añadiremos algunas observaciones, requeridas para una mayor comprensión del modo en que conformamos las áreas. En primer lugar, los Seminarios de Crítica Literaria, que si bien desarrollan temas del Area de Literatura, pueden ser englobados en el Area Metodológica en la medida en que "su finalidad es fomentar en el estudiante el hábito de la investigación mediante la aplicación de la metodología, la crítica y la teoría literaria" (Facultad de Letras Españolas, s. f., 14). En segundo lugar, la ubicación del Curso Monográfico de Literatura Contemporánea es variable, de acuerdo con el tema seleccionado. Por último, las materias de Griego y Latín debieran ser complementarias del curso de Historia de la Lengua Española (en el área lingüística), si bien sus métodos de enseñanza son, por el contrario, semejantes a la enseñanza de la segunda lengua, situación que ha sido constantemente criticada en el Colegio de Profesores, pero nunca enmendada.

Para evidenciar la importancia que cada área tiene en la formación del Licenciado en Letras, revisaremos los objetivos que ellas poseen. Se trata, como en el caso anterior, de objetivos implícitos, tal y como aparecen ante quienes realizamos el estudio. Centraremos nuestra atención en las tres áreas que vertebran el plan, con la finalidad de evidenciar su lógica interna, los puntos de contacto entre las diferentes series de materias, así como el desarrollo de contenidos de cada asignatura:

### **1.- Area de Metodología**

Tiene la finalidad de proveer al estudiante del instrumental teórico-metodológico requerido para un eficaz desempeño en el análisis de textos literarios, ensayar metodologías diversas en autores también diversos, y examinar las teorías contemporáneas. Con propiedad, está integrada por dos materias introductorias (Iniciación a las Investigaciones Literarias I y II) y dos de especialización (Estilística y Teoría Literaria), colocadas al inicio y al final de la carrera, respectivamente. Por su parte, los Seminarios de Crítica Literaria, si bien en la práctica no discuten contenidos teóricos ni implementan prácticas de análisis, teóricamente se hallan en esta línea.

### **2.- Area de Lingüística**

Tiene la finalidad de dotar al estudiante de las categorías básicas requeridas en el análisis de la lengua (en general) y de la lengua en su uso estético (literatura). Dicho instrumental es presentado desde varios enfoques: histórico (constitución de la disciplina), teórico-descriptivo (principales categorías) y teórico-analítico (aplicación en el estudio del español). Asimismo, se integran aquí los Seminarios de Redacción, dada su naturaleza de materias aplicadas. En ocasiones, la serie se

complementa con una materia optativa, Morfosintaxis española, cursable en quinto, séptimo u octavo semestre.

### 3.- Area de Historia de la Literatura

Tiene la finalidad de dotar al alumno de una visión histórica que le permita acceder a una mayor comprensión de textos literarios considerados como representativos de cada época. A través del enfoque histórico-genético, intentan delimitar los procesos estéticos por los que ha transitado la literatura en lengua española, desde sus manifestaciones más tempranas hasta la época contemporánea. Está sub-dividido en Sub-áreas que corresponden a diferenciaciones históricas y culturales. Las materias de la Sub-área Universal insertan la tradición clásica (Iniciación en la Literatura I) y las manifestaciones contemporáneas (Iniciación en la Literatura II), e insiste en la influencia que ellas han ejercido sobre la literatura en nuestro idioma. Las materias de la Sub-área Española contemplan los movimientos estéticos más importantes desde el medievo hasta la época contemporánea. La Sub-área Hispanoamericana, generalmente inicia con el movimiento romántico y abarca hasta los escritores contemporáneos del continente; finalmente, el sector de Mexicana abarca desde los primeros años del siglo XIX hasta nuestros días. Hay que indicar que esta serie, la más desarrollada y con mayor cantidad de cursos, se complementa con seminarios de crítica Literaria o materias optativas, que promueven el examen de autores específicos, generaciones o escuelas literarias. Baste citar, como ejemplos de materias optativas o seminarios, cursos como "Antonio Machado", "Ramón del Valle-Inclán", "La generación del 27", "Escritoras Españolas del siglo XX", etc.

Para concluir esta sección, sólo esperamos que nuestro bosquejo descriptivo haya servido para que el lector se forje una imagen de lo que, en su conjunto, constituye el Plan de Estudios de la Facultad de Letras Españolas. A continuación, emprendemos el análisis.

## 2. ANALISIS DE LOS PROGRAMAS

Para nuestro análisis, tomamos como referencia los programas de los cursos, consideramos que ellos no sólo contienen las características más relevantes de la asignatura en ciernes, sino que permiten observar, además, una multiplicidad de factores que inciden en el aprendizaje: la organización conceptual de la disciplina, las metas que el profesor se traza, la actitud que espera y/o asigna al educando, los medios que habrá de utilizar en el proceso educativo, entre otros. En tal sentido, nos parece que asumen la función de lo que Tyler llama "unidades generadoras típicas" (1986, 104), por lo que se colocan como instancias de mediación entre los planteamientos más generales (Plan de estudios) y las situaciones concretas (la clase).

Por esa razón, nos dimos a la tarea de recabar los programas de las cuatro asignaturas indicadas recurriendo al auxilio de los alumnos que actualmente cursan la Licenciatura. Sin embargo, la tarea resultó difícil, debido a que, por tratarse del inicio del semestre, aún no los habían recibido. Para paliar tal deficiencia, recurrimos

a la Dirección Académica de Humanidades, en cuyo archivo se encuentran contenidos la mayor parte de éstos.

A pesar de tratarse de la documentación oficial, resulta necesario indicar la disparidad cronológica, temática y de formato en el material recabado: algunos programas datan de quince años, en otros casos, el profesor ya no dicta cátedra en esta Universidad, en otros más, son programas vigentes pero de algunos años atrás. En promedio, la mayor parte de los programas seleccionados datan de los años ochenta y cinco en adelante. Una vez recogidos, procedimos a organizarlos de acuerdo con el área a la que corresponden y la secuencia cronológica en la que son cursados. Con la finalidad de sistematizar la muestra, luego de ordenados, procedimos a asignar a cada programa de asignatura un número progresivo. En aquellos casos en que existían varios programas de una misma asignatura, añadimos una letra minúscula del alfabeto, en orden progresivo, tomando en consideración el periodo lectivo en que fueron impartidas. A continuación, transcribimos el listado de programas correspondientes al área metodológica obtenido luego de esta fase:

- 1a. Iniciación a las Investigaciones Literarias I  
Periodo: Septiembre 1985/Febrero 1986.
- 1b. Iniciación a las Investigaciones Literarias I  
Periodo: Octubre 1988/Marzo 1989.
2. Iniciación a las Investigaciones Literarias II  
Periodo: Octubre 1978/Marzo 1979.
- 3a. Estilística  
Periodo: s.f.
- 3b. Estilística  
Periodo: Septiembre 1985/Febrero 1986.
- 4a. Teoría Literaria (Poética estructural)  
Periodo: s.f.
- 4b. Teoría Literaria (Curso intensivo)  
Periodo: 15 de Agosto/28 de Agosto 1986.

Bajo el mismo procedimiento, ordenamos los programas de doce asignaturas del Area de Historia de la Literatura, mismos que fueron sistematizados y analizados, pero cuyo resultado no se consigna para el informe final.

Luego de ordenar la muestra, pasamos a verificar las diferentes secciones en las que están divididos. Para ello, nos valimos de un cuadro de concentración de datos donde indicamos, mediante una cruz, los elementos presentes en cada programa. Dicho cuadro será presentado a continuación:

#### ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LOS PROGRAMAS. FACULTAD DE LETRAS ESPAÑOLAS

Elementos \ Programas	1a	1b	2	3a	3b	4a	4b
Fundamentación		X					
Objetivos generales	X	X	X		X		X
Contenidos	X	X	X	X	X	X	X
Actividades	X	X	X	X	X		
Evaluación	X	X	X		X		
Bibliografía de Consulta	X	X	X	X	X	X	
Bibliografía Obligatoria		X		X	X		X

El cuadro anterior nos proporcionó, así, un esquema de los elementos más o menos descritos en los programas, de ahí que estuviéramos dotados ya de un esquema de trabajo: en adelante, podríamos abordar el análisis de objetivos y contenidos, actividades, y, a partir de la observación de actividades y evaluación, de la actitud con que el maestro percibe la relación alumno-maestro en el salón de clase.

Para iniciar el análisis, nos preguntamos sobre la conveniencia de estudiar los siete programas. En el caso de la primera materia (1), optamos por la variante (1b) debido a que ambos programas son semejantes, optando por marcar, en el informe, las variantes suscitadas. En el caso de (3), optamos por la variante (3b) debido a su proximidad temporal. Finalmente, con el mismo criterio, seleccionamos (4b). Para la selección habíamos elaborado la regla: "Maestros titulares antes que interinos, Programas contemporáneos antes que anteriores". Sin embargo, por tratarse todos de programas elaborados por profesores interinos (salvo 2), el criterio temporal fue decisivo. Lo consideramos necesario en virtud de que, como actividad reciente, nos permitiría un análisis más próximo a la realidad académica del área.

La segunda fase, propiamente de análisis, constó de varias etapas. Primero que todo, la lectura del texto guía el análisis, *Elementos de Análisis Curricular*, (Serrano, s.f.). Ahí advertimos dos sistemas diferentes de análisis: el primero, que consiste en



la revisión, por separado, de los diversos componentes de los programas; el segundo, del área en su totalidad. Decidimos emprender las dos tareas, por lo que comenzamos por sintetizar las características de los programas seleccionados con la ayuda de cuadros con diferentes columnas, a saber: objetivos, contenidos, actividades, evaluación, bibliografía, etc. Cuidamos de insertar, como recomienda el texto guía, una columna de observaciones, a fin de llevar un registro puntual de aquellas notas que llamaban más nuestra atención. Tales cuadros, incluidos como anexos en las páginas siguientes, nos permitieron tener a la vista los datos más significativos que integran cada programa.

Luego de esta primera fase de síntesis, procedimos al análisis de cada sección que integra el programa. Las observaciones, extraídas de las preguntas-guía del texto de Serrano, ya citado, nos permitieron avizorar una mayor cantidad de información, con la que se comenzó a prefigurar el informe final, que presentaremos en la siguiente sección.

## **2.1 Lógica y Racionalidad del Area Metodológica**

### **2.1.1 Análisis de objetivos.**

Si hemos de asumir que la educación es, fundamentalmente, un proceso que persigue la modificación de la conducta del educando, por lógica consecuencia hemos de colocar nuestra atención, en primer lugar, sobre los objetivos explícitos o implícitos de un programa. Una lectura vertical y continua de la columna de objetivos permitirá advertir, en primer término, las maneras disímiles en que éstos están redactados, sin embargo, no nos importa aquí observar o valorar su formulación, sino más bien su dimensión de *datos*, de indicios que permiten entrever lo que el docente persigue. Al respecto, seguimos a Tyler cuando los describe como "las metas queridas conscientemente, es decir, fines que el personal docente desea alcanzar" (Tyler, 1986,9). Tales metas ofrecen multiplicidad de ángulos para su análisis, de entre los que subrayamos los siguientes:

#### *Tipo de aprendizaje promovido*

Los propósitos docentes de los programas del Area de Metodología están formulados desde la perspectiva estrictamente cognoscitiva, aunque en diferente nivel; los hay desde el más abstracto y general (aprehender, discriminar) hasta los más particulares y específicos (ejercitar). Cuantitativamente, se privilegian los primeros sobre los segundos, ya que de un total de 11, seis corresponden a actitudes generales y cinco a lo más específico, si bien su distribución corresponde a grados de maduración

CUADRO # 1 ANALISIS DEL AREA METODOLOGICA. FACULTAD DE LETRAS ESPAÑOLAS

EJES CURSOS	ENFOQUE DEL PROCESO	PERSPECTIVA TEORICA	EJES DE ORGANIZACION DEL CONTENIDO	RELACION HACIA LA PRACTICA DOCENTE	RELACION AL AREA	SINTESIS DE CONTENIDOS	OBSERVACIONES
Iniciación a las Investigaciones Literarias I	<p>Introducción a las técnicas de investigación.</p> <p>Reflexión sobre las categorías básicas</p>	<p>Técnica: Investigación documental.</p> <p>Teórica: Formalista (estructural).</p>	<p>1) Metodología de la investigación documental.</p> <p>2) Introducción a las categorías de análisis literario.</p>	<p>1) Implementación de técnicas de elaboración de trabajos escritos.</p> <p>2) Manejo diestro de la terminología requerida en la investigación de textos, corrientes, etc.</p>	<p>Explicita. Pertenece a las asignaturas introductorias. En este caso, a la investigación (metodología).</p> <p>Se relaciona horizontalmente con la literatura, dotándole de métodos de trabajo, y por la misma razón, a los cursos de literatura subsecuentes.</p>	<p>1) Principios de la investigación documental</p> <p>2) Estructura de la investigación documental</p> <p>3) Categorías básicas del análisis literario.</p> <p>4) Tipos de análisis literario y ejercitación.</p>	<p>El curso está ubicado en el primer semestre. No desarrolla otra dimensión que la cognitiva aunque, en su carácter de materia introductoria, debía integrar también elementos afectivos y motrices. Desvinculación entre técnica y teoría. No se recalca la inserción en el área ni respecto de otros cursos.</p>
Iniciación a las Investigaciones Literarias II	<p>Ejercitación teórico-práctica de la investigación documental.</p> <p>Identificación de las principales escuelas de crítica y creación literarias.</p>	<p>Técnica: Investigación documental.</p> <p>Teórica: histórico-descriptiva.</p>	<p>1) Metodología de la investigación documental.</p> <p>2) Descripción, en forma de corrientes literarias.</p>	<p>Ejercitación de la metodología</p> <p>Identificación de los movimientos artísticos más destacados.</p>	<p>Explicita. Materia seriada en relación a la anterior.</p>	<p>Revisión de las corrientes:</p> <p>Renacimiento</p> <p>Barroco</p> <p>Romanticismo</p> <p>Realismo</p> <p>Naturalismo</p> <p>Simbolismo</p> <p>Modernismo</p> <p>Existencialismo</p> <p>Psicoanálisis</p> <p>Surrealismo</p> <p>Formalismo ruso</p> <p>Estructuralismo.</p>	<p>El curso está ubicado en el segundo semestre. No desarrolla otra dimensión que la cognoscitiva. Vinculación entre teoría y práctica. Prospectiva de contenidos a revisar en las materias del Área de Literatura. por lo mismo no desarrolla contenidos propios, más allá de los meramente instrumentales.</p>

CUADRO #1. ANALISIS DEL AREA METODOLOGICA. FACULTAD DE LETRAS ESPAÑOLAS

EJES CURSOS	ENFOQUE DEL PROCESO	PECTIVA TEORICA	EJES DE ORGANIZACION DEL CONTENIDO	RELACION HACIA LA PRACTICA DOCENTE	RELACION AL AREA	SINTESIS DE CONTENIDOS	OBSERVACIONES
ESTILISTICA	Introducción al análisis del estilo. Implementación de actitud analítica.	Enfoque estructural-funcionalista.	Antecedentes históricos y descripción de modelos de análisis.	Intenta promover destrezas en el manejo de categorías y procedimientos de análisis estilístico.	Explícita. Pertenece al sector de especialización. Constituye el punto de confluencia entre el área de lingüística (que le provee de categorías) y de la literatura (que le proporciona objetos de análisis).	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Antecedentes históricos</li> <li>2) Principios de Estilística funcional</li> <li>3) Método comparativo de Jean Cohen</li> <li>4) Método descriptivo de Román Jakobson</li> <li>5) Método funcional de Michael Riffaterre</li> </ol>	Se trata de una materia impartida en el séptimo semestre. Desarrollada durante la dimensión cognitiva. Vinculación entre teoría y análisis. No recalca su inserción respecto de materias en la misma área. No rescata conocimientos anteriores. Presentación simultáneamente histórica y descriptiva.
TEORIA LINGÜÍSTICA	Introducción al estudio de la Teoría Literaria. Implementación de actitud analítica	Enfoque estructural-funcionalista	Antecedentes históricos y descripción de modelos de análisis.	Intenta promover destreza en el manejo de categorías y procedimientos de análisis.	Explícita. Última materia del área. Busca el manejo de lenguaje y métodos de análisis especializados.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Objeto de la teoría literaria</li> <li>2) Sistematización de la metodología</li> <li>3) Aportes del estructuralismo</li> <li>4) La nueva crítica francesa</li> <li>5) Crítica sociológica</li> <li>6) Crítica freudiana</li> </ol>	Se trata de una materia impartida en el octavo semestre. Desarrollada prácticamente la dimensión cognoscitiva indica vinculación teoría/análisis. No recalca conocimientos anteriores. Presentación histórica y teórica. Programa de curso intensivo (30 hrs.).  Una variante (TLB), conjunta contenidos con Estilística bajo el título "Poética estructural".

CUADRO # 2. DESCRIPCIÓN DEL CURSO "INICIACION A LAS INVESTIGACIONES LITERARIAS I"

JUSTIFICACION	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	EVALUACION	BIBLIOGRAFIA	OBSERVACIONES
<p>Inserción de la investigación en el marco de la cultura. En la literatura, intenta la comprensión de metodologías y técnicas específicas para la elaboración de trabajos de investigación.</p> <p>Pone énfasis en la "necesaria" capacidad de relación (¿conceptual? ¿del conocimiento?) al cual define como esencial para el progreso de la inteligencia.</p>	<p>1.- Comprender y aplicar las técnicas de la investigación documental en el análisis literario.</p> <p>2.- Conocer los elementos teóricos de la comunicación literaria a fin de desarrollar diversos modos de apreciación del texto literario.</p> <p>3.- Adquirir elementos teóricos suficientes que permitan apreciar formalmente una obra literaria atendiendo criterios subjetivos y objetivos.</p> <p>4.- Conocer diversas experiencias de investigadores del ámbito literario para objetivar, además de la aplicación individual, las técnicas de la investigación documental.</p>	<p>1. Investigación documental. Instrumentos bibliográficos y hemerográficos.</p> <p>2.- Investigación documental y su presentación.</p> <p>3.- La comunicación literaria. Hacia una definición de la obra literaria. Criterios de análisis.</p> <p>3.3.- Conocer diversas experiencias de investigadores del ámbito literario para objetivar, además de la aplicación individual, las técnicas de la investigación documental.</p> <p>4.- Analisis Literario. Analisis objetivo y complementario subjetivo. Posibilidades interpretativas.</p>	<p>1.- Integración de expediente de fichas de lectura. Bibliografía indicada por el maestro.</p> <p>2.- Semanalmente, presentará la (s) ficha (s) correspondientes.</p> <p>3.- Luego de la II Unidad, realizará esquema de trabajo acerca de un tema, que será revisado por el maestro.</p> <p>4.- Realización del trabajo con asesoría del maestro.</p> <p>5.- Actividades, variables de acuerdo con los intereses del alumno.</p>	<p>Integrada por:</p> <p>1) Expediente de fichas de lectura.</p> <p>2) Exámenes parciales de unidades teóricas.</p> <p>3) Valoración cuantitativa y cualitativa del trabajo de investigación.</p>	<p>1.- Bibliografía mínima. Incluye dos manuales para las Unidades I-II y seis textos para III-IV. De ellos, tres diccionarios, dos teóricos, diversos entre sí, y un texto introductorio.</p> <p>2.- Bibliografía obligatoria, con la calendarización de su lectura.</p>	<p>1.- El curso se ubica en el primer semestre. Tiene un carácter introductorio y su finalidad es dotar del instrumental básico.</p> <p>2.- Está dividido en Técnica y Teoría. No indica si ambas secciones serán interrelacionadas con el aspecto teórico.</p> <p>3.- El último objetivo no aparece inscrito explícitamente, ni en el contenido ni en las actividades.</p> <p>4.- Las actividades refieren a la actualización del instrumental técnico pero no involucra a la teoría.</p> <p>5.- La sección teórica carece de una bibliografía específica.</p>

CUADRO #3. DESCRIPCIÓN DEL CURSO "INICIACIÓN A LAS INVESTIGACIONES LITERARIAS II"

JUSTIFICACION	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	EVALUACION	BIBLIOGRAFIA	OBSERVACIONES
	<p>Ejercitación teórico-práctica de la investigación en corrientes literarias específicas, desde el Renacimiento hasta el Estructuralismo, bajo un esquema general:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Introducción</li> <li>Génesis del problema</li> <li>Presupuestos ideológicos</li> <li>Presupuestos estéticos</li> <li>Temas y tratamiento estilístico</li> <li>Análisis e interpretación de una obra.</li> <li>Bibliografía</li> </ol>	<p>A partir de la investigación realizada por los alumnos, se revisarán las siguientes corrientes literarias:</p> <p>Renacimiento Barroco Romanticismo Realismo Naturalismo Simbolismo Modernismo Existencialismo Psicoanálisis Surrealismo Formalismo ruso Estructuralismo</p>	<p>Investigación por equipos. Exposición oral o escrita del tema correspondiente. Redacción final de la investigación.</p>	<p>Tomará en cuenta: 1) Exposición oral o escrita de los temas adscritos. El trabajo es por equipos. 2) Redacción final de la investigación.</p>	<p>Se consignan dieciséis textos, de los cuales, tres son demasado generales y ocho, manuales de historia literaria. Bibliografía específica constituida por cinco textos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>La materia, correspondiente al segundo semestre, está seriamente estudiada. Los contenidos se encuentran corresponden únicamente a la sección de Técnica.</li> <li>Los contenidos literarios corresponden a las corrientes que serán examinadas en el área de Literatura (principalmente Española y Latinoamericana).</li> <li>En la enumeración de corrientes incluye, sin distinguir, escuelas literarias y de crítica.</li> <li>No indica secuencia de contenidos. Se presupone organización temporal (criterio histórico).</li> </ol>

CUADRO # 4. DESCRIPCIÓN DEL CURSO "ESTILÍSTICA"

JUSTIFICACION	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	EVALUACION	BIBLIOGRAFIA	OBSERVACIONES
	<p>1) Discriminará los principios fundamentales que constituyen un elemento de estilo a fin de realizar análisis literarios.</p> <p>2) Aprenderá el marco teórico-conceptual de la Estilística funcional y la aplicará en el análisis de una obra literaria.</p>	<p>1) Antecedentes de la Estilística.</p> <p>2) Principios de estilística funcional.</p> <p>3) Método comparativo de Jean Cohen</p> <p>4) Método descriptivo-funcional de Roman Jakobson.</p> <p>5) Método estructural de Michael Riffaterre.</p>	<p>1) Exposición del maestro de las unidades I-II.</p> <p>2) Discusión de los contenidos y aplicación de las unidades III-IV y V, por equipos.</p>	<p>Tomará en cuenta:</p> <p>1) Examen parcial de Unidades I-II.</p> <p>2) Exposición de Unidad respectiva (individual y por equipo).</p> <p>3) Monografía individual</p> <p>4) Nota intergrupala por desempeño en el grupo.</p>	<p>1) Obligatoria: Un texto por unidad.</p> <p>2) Incluye bibliografía por cada unidad.</p> <p>3) Bibliografía complementaria, con indicación de existencia en bibliotecas</p>	<p>1) Se trata de una materia de especialización, ubicada en séptimo semestre, y es la primera de carácter eminentemente teórico.</p> <p>2) Su delimitación en el contexto teórico contemporáneo es discutido.</p> <p>3) Desarrollo en el aspecto cognoscitivo, sin más indicación.</p> <p>4) Dice encarar el tema desde el enfoque funcional.</p>

CUADRO # 5. DESCRIPCIÓN DEL CURSO "TEORÍA LITERARIA"

JUSTIFICACION	OBJETIVOS	CONTENIDOS	ACTIVIDADES	EVALUACION	BIBLIOGRAFIA	OBSERVACIONES
	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Aprenderá el marco conceptual de la teoría literaria contemporánea.</li> <li>2) Discriminará los elementos básicos para el análisis del texto literario.</li> <li>3) Distinguirá el marco conceptual de las diversas escuelas contemporáneas de crítica literaria.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) El objeto de la Teoría Literaria: Estética o Poética</li> <li>2) Sistematización del objeto de estudio: el método formalista</li> <li>3) Aportes del estructuralismo</li> <li>4) La nueva crítica francesa</li> <li>5) Texto literario y sociedad (Crítica sociológica).</li> <li>6) Texto literario y psicología (Crítica freudiana).</li> </ol>			<p>Consigna exclusivamente las lecturas obligatorias (13 libros). Hay una indicación de que al final de cada unidad se ampliará la misma.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1) Se trata de una materia de especialización, colocada en el octavo semestre.</li> <li>2) Consigna que fue impartida bajo la modalidad de curso intensivo</li> <li>3) Desarrollo en la dimensión cognitiva.</li> <li>4) Organización bajo criterio histórico-descriptivo</li> <li>5) Dice establecer la diferencia entre teoría y crítica literaria.</li> </ol>

diferentes: en las materias introductorias (en adelante, 1-2) hay un marcado predominio de los objetivos más específicos, mientras que las materias de especialización (en adelante, 3-4) dominan las generales.

Advirtamos la naturaleza de los objetivos: el acento está puesto en la actitud teórico-reflexiva (comprender, conocer, discriminar, aprehender), misma que aparece en siete ocasiones, en tanto que los campos de la actitud práctica (adquirir, ejercitar) y la praxis, como actividad regida por la reflexión (aplicar, distinguir) poseen una frecuencia mínima. Veamos, además, el contexto en que se producen tales actitudes, particularmente el sector de la disciplina o las modalidades de su aplicación:

ACTITUDES:	para:	APLICACION:
Comprender y aplicar		investigar*
Conocer		desarrollar apreciación
Adquirir		apreciar
Conocer		objetivar
Ejercitar		investigar*
Discriminar		analizar
Aprehender		aplicar
Aprehender		aplicar*
Discriminar		analizar
Distinguir		-
		(*) Implícitas.

Como podemos advertir, la conducta esperada tiene que ver con la utilización del conocimiento en la interpretación de los textos literarios, actividad que constituye el eje central del área. Pero las modalidades que la revisten, resultan contrastantes: a) Se le aplican los resultados de la reflexión; b) Se le analiza; c) Se le investiga; d) Se le aprecia. Las diferentes modalidades arriba anotadas corresponden a procesos jerárquicamente diferentes. En las materias introductorias, se investiga al texto (en abstracto), se aprecia, se conoce (en abstracto) (en 1); se investiga (en abstracto) (en 2); por su parte, en las materias especializadas, se precisa ya la esfera de la actividad a realizar, se analiza o se aplican al texto los conocimientos adquiridos. Hay, sin embargo, en esta sección un objetivo propuesto como actividad per se: "distinguir el marco conceptual", objetivo que delata intenciones teoricitas.

Luego de esta descripción inicial sobre la variedad de objetivos podemos pasar a interrogarnos sobre la relación que ellos guardan respecto de las unidades, a fin de verificar la extensión en que ellos han sido elaborados.

#### *Extensión de los objetivos*

En el primer programa, aparecen cuatro objetivos. Los tres primeros, son propiamente objetivos por unidad (así, 1 corresponde a I y II, 2 a III, 3 a IV). El último,



empero, no refiere a unidad alguna; por su contenido, parece referir a actividades que involucren la presencia de especialistas del área en el aula, sólo que no ha sido descrita en el programa, por lo que aparece desvinculada del programa en su conjunto.

En (2), hallamos una situación especial. El objetivo está redactado bajo el matiz de actividad a desarrollar en el aula, e inserta los que, parece constituyen los contenidos del curso. Puede considerarse como un objetivo único que enuncia simultáneamente la actividad esperada del alumno, los contenidos y la forma de ejecución de las actividades. Pareciera ser consecución del programa anterior, en el sentido de que presupone la aplicación de un conocimiento previamente adquirido.

Por su parte, el primer objetivo de (3) remite a las intenciones del programa en su conjunto; el segundo, por el contrario, corresponde exclusivamente a la segunda unidad por lo que, a este nivel, no existe simetría.

En (4), los tres objetivos son generales, aplicables al curso en su conjunto. De ellos, el tercero pudiera referir sintéticamente el contenido, tal y como es desglosado a lo largo de todo el programa ("diferentes escuelas de teoría"), pero entraña una contradicción con el primer objetivo, que presupone la existencia de una sola teoría. Debido a este contraste, el segundo objetivo pierde toda la aparente claridad conceptual que descubrimos en una lectura inicial: los elementos básicos, sí, pero... ¿de qué teoría?

En síntesis, en este aspecto existe un marcado contraste entre los dos grupos. En las materias introductorias, hay correspondencia entre objetivos y contenidos, mientras que en las materias de especialización, los objetivos proponen un mayor grado de generalidad. Este hecho se puede constatar revisando la extensión en la que fueron formulados.

### *Concreción práctica*

¿De qué modo esperan viabilizarse los objetivos? Para hallar una respuesta adecuada, podríamos revisar la relación entre objetivos, actividades y modos de evaluación, a fin de verificar la congruencia con que éstos han sido delineados.

En (1), hemos indicado que el objetivo 4 no se desarrolla. De los tres restantes, el programa indica con amplitud el modo en que será operativizado el primer objetivo (investigación documental), al grado que la evaluación final considera exclusivamente, y con gran amplitud, la actividad que de él emana. Los objetivos 2 y 3, referidos a los contenidos teóricos, no vuelven a ser retomados salvo en la exposición de los contenidos.

En (2), se consideran simultáneamente los contenidos técnicos y teóricos. Para un correcto desempeño del trabajo esperado, se indica incluso la estructura general que ha de poseer la investigación. En este sentido, resulta internamente sistemático y congruente.

En (3), los objetivos remiten a una actividad fundamentalmente teórico-analítica. Respecto del primer enfoque, hay concordancia entre el sistema de exposición, a

cargo del maestro y por equipos, y la evaluación escrita al término de las dos unidades histórico-descriptivas. En el segundo, se considera la ejecución de una monografía individual, que permita verificar el grado de asimilación y la destreza en la aplicación de la teoría.

En (4), los objetivos describen exclusivamente la dimensión teórica. No ha sido posible verificar el grado de concreción debido a que no incluye actividades ni modo de evaluación.

Podemos advertir que, salvo en (1), los programas muestran congruencia entre los fines perseguidos y el modo en que ellos son implementados.

En fin, que por cuanto a objetivos, podemos concluir que, pese a la diversidad en que son formulados, en buena medida materializan la actitud en la que el docente percibe su asignatura: instrumental -técnica- en (1) y (2), teórica en (3) y (4). Cabe preguntarse, al respecto, sobre lo conveniente que resultan tales enfoques... Pero responder cabalmente a tal interrogación nos exige un análisis de los contenidos, el cual abordaremos a continuación.

### 2.1.2 Análisis de contenidos

La columna referida a contenidos sintetiza 27 unidades (si consideramos, en (2), a cada Escuela Literaria como una Unidad). Cada curso los organiza de un modo particular: esa disposición manifiesta el modo en que el profesor concibe a la disciplina, así como el conjunto de relaciones en las que inserta su objeto. El examen que vamos a realizar a continuación, tiene por objeto hacer explícitas esas percepciones particulares, pero también retomar otras situaciones colaterales igualmente importantes, de entre las que cabe citar las relaciones entre objetivos y contenidos, o entre contenidos, actividades, evaluación y bibliografía. Pero, vayamos por partes...

#### *Estructuración de contenidos*

Existen criterios diversos para organizar la temática de los cursos. Así, (1) parte de la necesidad de exponer dos áreas de conocimiento, anunciadas en el subtítulo de la asignatura: metodología y técnica. Por ello, la mitad del programa (dos unidades) están dedicadas a las técnicas y la otra, a una parte inicial de la metodología: el marco conceptual y los principios básicos del análisis. La colocación, en este sentido, las hace aparecer como pertenecientes a esferas de conocimiento que no se integran, si no que se yuxtaponen; cabría preguntarse... ¿no sería posible ensayar las técnicas de fichaje tomando como objeto los conceptos descriptivos de la tercera y cuarta unidades? Esa falta de integración, como vimos anteriormente, privilegia el aspecto formal sobre el contenido de la disciplina.

En (2), por el contrario, la ejercitación de la investigación sobre temas literarios, materializa el manejo simultáneo de las dos esferas de conocimiento: notamos la necesaria complementariedad entre método y objeto, si bien los contenidos teóricos han sido enunciados como temas generales, susceptibles de ser desglosados bajo un

mismo esquema general. A reserva de abordar después la interrelación entre las materias, hay que advertir que, en este programa, teoría y técnicas están integrados.

En (3) hay una modalidad diferente. Se trata de una disciplina específica, si bien no circunscripta con precisión, pero que al menos posee ya una cierta tradición académica. Por ende, parte de una ubicación histórica, para enseguida describir los principios conceptuales que, en un momento determinado, la caracterizan. Posteriormente, las últimas tres unidades están desglosadas en sub-temas de corte también general.

En (4), se parte de un procedimiento análogo, aunque introduzca modificaciones: luego de los antecedentes históricos (I) y la descripción de categorías (II) y las principales escuelas (III y IV), se introducen dos unidades más, que no corresponden a la disciplina estudiada, sino que la complementan. En este sentido, tanto (3) como (4) comparten el afán de mostrar, de manera panorámica, el desarrollo de la disciplina. Aquí, la dimensión cuantitativa del conocimiento se sobrepone a la dimensión cualitativa, de ahí que la posibilidad de aplicación de la teoría se ve minimizada.

Respecto de la forma de exposición del contenido, (1) materializa una disposición de contenidos por compartimentos estancos, en tanto que (2) aspira a integrar teoría y práctica. Finalmente, (3) y (4) aspiran a la exposición teórica, inserta en sus coordenadas históricas.

En conjunto, los cuatro programas desarrollan exclusivamente la dimensión cognoscitiva, no toman en consideración las habilidades y conocimientos precedentes (salvo 2) ni establecen explícitamente su relación al interior del área o con las restantes materias del plan. Estas situaciones imprimen a los cursos un carácter doblemente arbitrario: en primer lugar, porque independientemente de los intereses, grado de madurez y nivel de preparación, el alumno ha de cursar tales contenidos; en segundo lugar, porque al interior de la disciplina, se destacan unos contenidos sobre otros. Esta situación nos lleva a plantear la existencia del arbitrario cultural, cuya descripción nos ocupará en la siguiente sección.

### *Naturaleza del contenido*

El contenido escolar puede caracterizarse por su arbitrariedad, en el fondo de la cual se halla la sanción de un grupo, que decide lo que debe enseñarse y lo que, por callarse, es negado. Así, cada materia recorta y conforma su propia noción, particular, de la disciplina. Para hacer evidente tal situación, nada mejor que un análisis comparativo, puesto que sólo mediante su auxilio pueden evidenciarse los silencios y las presencias.

Al respecto, nos ubicaremos exclusivamente en las materias de profundización debido a que muestran con evidencia tal proceso.

El programa (3a), cuya descripción no hemos volcado en cuadro, la organización del contenido sigue otro flujo. Veamos:

## Programa de Estilística (3a)

### 1a. Parte: Temas teóricos

Lectura íntegra del texto *Literatura y significación* de Tzvetan Todorov, incluidos los apéndices.

### 2a. Parte: Temas de discusión:

1. La relación entre la Lingüística y los estudios literarios
2. Criterios para el análisis del estilo.
3. Modelos generativos en Teoría Literaria
4. Gramática generativa y análisis estilístico.
5. Los problemas semióticos a la luz de la lingüística.

### 3a. Parte: Análisis de textos (Exposición)

### 4a. Parte: Análisis por equipos.

La organización del contenido de este curso es cualitativamente diferente: insiste en la necesidad de una lectura inicial, sobre la cual se comienza a problematizar a la disciplina y a insertarla en el contexto de los métodos y disciplinas del área. Luego de esa compenetración en la teoría, que ocupa las partes primera y segunda, ejemplifica el análisis mediante la exposición de ejemplos. Por último, luego de visualizar la problemática teórica y los modos de aplicación, se accede a la práctica de análisis.

Una comparación entre (3a) y (3b) permitirá obviar que las diferencias no sólo estriban en las actividades (Expositiva en (3b), participativa en (3a)), sino en la forma misma de configurar el método de organización y la exposición del contenido: cada programa obedece a su propia lógica. Este hecho se tornará más complejo si añadimos que (4a) inserta contenidos semejantes a los expuestos por (3b) en una asignatura diferente. ¡Los límites de las disciplinas son frágiles y se traslapan! Para asegurar la comprensión, el autor ha marcado un subtítulo que tiene función explicativa: la Estilística es también *una* Teoría Literaria, si bien hoy cuestionada, pero también, desde la lógica de (4a), algunos enfoques que (3b) considera escuelas estilísticas, son en realidad ejemplos de "poética estructural". Esto nos ha llevado a marcar, en la columna de observaciones, la endeble división entre las dos disciplinas, una de las cuales, es altamente debatida (3).

### Contenidos y fuentes

El contenido escolar se halla mediatizado por el profesor. Esta puede ser la consecuencia lógica de nuestra sección anterior. Ya desde el corte efectuado en la disciplina, la selección o negación de unas u otras unidades o temas, se deja ver la mano del docente. Su mano también puede verse explícitamente en la manera en que se hace uso de las fuentes informativas.

No podemos considerar, estrictamente, que una clase expositiva (como en (1b)), sea más cuestionable que (3b) por el hecho de que esta última retome como lecturas obligatorias las fuentes originales, pero sí indicar que en la primera opción (que aparece también en las unidades I y II de (3b) y en I y II de (4b), el profesor se coloca como intermediario explícito entre el contenido y el educando. En los restantes casos, la mediación es implícita.

### *Secuencia, continuidad e integración*

Una lectura vertical de la columna de contenidos nos permitirá observar las relaciones progresivas que se instauran entre las diferentes unidades. Hemos marcado ya el tipo de relaciones al interior de cada curso. Falta ahora observar la manera en que los contenidos establecen secuencias, líneas de organización temática continua o entran en relaciones de integración.

Así, entre (1) y (2), hay secuenciación en el área de Técnicas, puesto que la experiencia inicial de fichaje da pie a una nueva actividad, más amplia y que implica una mayor profundidad. La teoría, sin embargo, no cumple con este principio si lo relacionamos con su antecedente, pero sí constituye un antecedente para las materias del Área de Historia de la Literatura, con las que entraría en secuenciación. Respecto de las relaciones horizontales, entendidas como procedimientos integrados de actividades simultáneas, advertimos la carencia de relaciones explícitas, a pesar de que, en los semestres introductorios, (1) y (2) debieran correlacionarse explícitamente con los cursos Iniciación en la Literatura I y II y con el Seminario de Redacción, e implícitamente con las demás asignaturas.

Por su parte, (3) y (4), que entran en relación secuencial con (1) (y con un solo tema de (2)), no recuperan los antecedentes que ofrecen las asignaturas introductorias por la lejanía en que ambos grupos se encuentran. De ese modo, los contenidos de la unidad IV en (1), vuelven a retomarse en las unidades II de (3) y (4).

La carencia de secuenciación, continuidad e integración se ve alentada por la estructura misma del plan. En efecto, los currículos por asignaturas tienden a favorecer este parcelamiento en los contenidos y el único modo de frenar sus efectos consistiría en la delimitación de los contenidos básicos de cada asignatura por parte de los Colegios o los especialistas del área.

En relación con los contenidos, habría una gama de posibilidades muy amplia. Nos detendremos, empero, a estas alturas del análisis con el fin de entrever otra situación igualmente interesante, la interacción maestro/alumno.

### *Nociones de alumno y maestro*

Nuestra lectura, hasta ahora, no sólo se ha atendido a los datos explícitos, que lo hay y en abundancia, sino que también ha tomado en cuenta la interrelación en la que entran diversos componentes del programa, el orden en el que se presentan o aquello que es negado o excluido. En relación con las nociones de alumno y maestro,

atenderemos a descripciones que, de manera implícita, pueden extraerse de los objetivos, las actividades y la evaluación, preferentemente.

Los cuatro programas en conjunto, dejan entrever la presencia de un maestro "coordinador del curso", "sabio", "que conoce su disciplina". Pero el ejercicio de ese saber se concreta por diferentes vías. Así, en (1) hay denotaciones explícitas acerca de la autoridad y el conocimiento que configuran la imagen clásica del maestro:

"El alumno...realizará un esquema de trabajo...y lo sujetará a la revisión del maestro."

"El alumno (seleccionará el tema de investigación) *previa autorización y con el asesoramiento* del maestro." ((1b), 2. El subrayado es nuestro).

En (2), las configuraciones explícitas remiten al manejo de una mayor cantidad de información:

"El maestro *sugerirá* otras fuentes bibliográficas..."

En (3) se trata de un coordinador que distribuye actividades entre sí mismo y el grupo. En (4), hay un comportamiento análogo. A todas luces, se trata de una relación tradicional, si bien (1), en medio de ese explícito despliegue de autoridad, admite que:

"Atendiendo a los intereses de los alumnos, las actividades pueden variar."

Por contraste, se coloca la noción del alumno. Si bien los programas no aluden a su estructura cognitiva ni consideran el conocimiento anterior, sí, por ejemplo, ponen especial énfasis en la constante actividad que han de desplegar en el curso, tales como:

- 1) Fichar libros (1) (2);
- 2) Organizar esquemas de trabajo (1) (2);
- 3) Someterlo a la autorización del profesor (1) (2);
- 4) Realizar el trabajo de investigación (1) (2);
- 5) Integrar equipos (3)
- 6) Exponer temas (2) (3);
- 7) Leer textos obligatorios (1) (3) (4);
- 8) Aplicar los procedimientos indicados en nuevos textos (3) (4).

Las actividades de la serie 1-4 implican una dinámica diferente de la serie 5-8. Cada una, por separado, tiende a instaurar prácticas diferentes: en la primera, resalta el trabajo individual y espera del mismo, curiosidad, precisión, intuición y originalidad. En el segundo caso, impera la sociabilización, el intercambio, el sometimiento al consenso y la división de las tareas. Pero, sea desde la perspectiva de una serie o de la otra, el término siempre es el mismo: la fase 8, misma que se nos antoja una ejecución mecánica del modelo sugerido por el maestro. ¿Y la reflexión crítica?

### 3\* PROPOSICIONES Y SUGERENCIAS

Los comentarios vertidos anteriormente habrán bastado para evidenciar la riqueza que, para el análisis, brindan los programas. Hemos dejado en la lista de observaciones otra serie de datos tanto o más importantes, sin embargo, toda investigación debe

marcar límites, y aquí está el nuestro. No podemos, empero, dejar de enunciar algunas proposiciones personales que podrían suscitar un mejor funcionamiento del Área estudiada. Para imprimirles mayor soltura, las hemos organizado a manera de enunciados breves. Hélas aquí:

1.- Consideramos necesaria la elaboración de Objetivos del área por parte de los especialistas. En ellos deben estar contenidas las metas que, como soporte teórico de la carrera, deben perseguir, conjunta y/o progresivamente, los programas insertos o relacionados metodológicamente con esta área.

2.- En su confección, los especialistas habrán de tomar en cuenta:

- a) La compleja estructura de personalidad del educando.
- b) Las habilidades, intereses, destrezas y conocimientos precedentes.
- c) La descripción clara de instrumentos, conductas significantes y sector objeto de transformación a partir del aprendizaje significativo.
- d) La proposición de actividades realmente innovadoras, acordes con los cambios que se esperan implementar.

3.- En relación con los contenidos, habrá de considerarse:

- a) Su delimitación precisa a través del Colegio de Profesores o de una Reunión de Especialistas, a fin de esclarecer la secuencia, continuidad e integración del área en su conjunto y de las relaciones entre ésta y las restantes asignaturas.
- b) La búsqueda de una mayor inserción en el área de materias como los Seminarios de Crítica Literaria y las Tutorías de Tesis, cuyos objetivos, contenidos y actividades deben seguir de cerca los lineamientos del área.
- c) El diseño de unidades generadoras típicas o, al menos, un listado de actividades básicas y de las lecturas obligatorias para la comprensión de los contenidos básicos del área.
- d) Diseño de actividades que generen aprendizajes realmente significativos.
- e) Acuerdo de Colegio en torno a procedimientos de evaluación adecuados a las características de las materias y que puedan cuantificar la adquisición de habilidades cada vez más complejas.

#### 4. CONCLUSIONES

A primera vista, todo Plan de Estudios se nos presenta como una totalidad: cursarlo íntegramente pareciera ofrecernos la garantía de que alcanzaremos el dominio de la disciplina estudiada, al propio tiempo que servir como aval para nuestra práctica profesional. El análisis precedente, sin embargo, nos ha llevado a interrogarnos, entre otras cosas, ¿Dominio de qué clase de conocimientos?, ¿Dominio ejercido con qué intereses?, ¿Dominio que es útil a quién?, ¿Aval de qué tipo de práctica profesional?

La reflexión en torno al currículum, reciente, a pesar de que sus fundamentos cuentan ya aproximadamente con un siglo de existencia, nos ha conducido a concebir

a aquél como una disección del saber. Saber arbitrario, sobre el que se ejercita una disección también arbitraria.

Concretamente, la confrontación histórica de los diferentes currículos de la carrera de Letras Españolas (UV), y específicamente, la descripción de diversas concepciones acerca de la enseñanza de la metodología de análisis literario, nos han mostrado posturas; disímiles en el terreno de una misma disciplina. Tal diferenciación, que en otro tiempo hubiera servido como caldo de cultivo para el relativismo cultural o las actitudes nihilistas, tiene una explicación histórico-social. El currículo es un lugar de encuentro y de enfrentamiento. En su elaboración intervienen sujetos cuyos discursos entran en conflicto, tanto entre sí como en relación con la tradición académica. Por ende, a modo de conclusión, detrás suyo podemos advertir, como lo ha hecho Ibarrola, "la noción de la existencia de lógicas diferentes y aún contrarias al interior de una misma institución... que responden a las negociaciones y compromisos de diferentes sujetos sociales y de los saberes y poderes que pueden ejercer" (en Glasman e Ibarrola, 1987, 335).

Como proceso dialéctico, el currículo indica el curso dinámico en el que se halla inserta la disciplina estudiada. De allí que todo intento de modificación o de establecimiento de un nuevo currículo exija, por lo menos, una segunda mirada sobre esa, nuestra cotidianidad aparentemente imperturbable.

## BIBLIOGRAFIA

### ANUIES

1987 *Programa integral para el desarrollo de la educación superior*, México: ANUIES.

### ARRONIZ, Othón

1962 "Las carreras mixtas en la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras" en: *La palabra y el hombre* (6:21); Xalapa: UV.

### BARROS Valero, Cristina:

1978 *La carrera de Lengua y Literaturas Hispánicas. Una contribución a su análisis*; México, UNAM.

### CAMARILLO, Rodolfo:

1984 "Efemérides de la Universidad Veracruzana" en: *La palabra y el hombre* (Nueva época: 51); Xalapa: UV.

### CONAFE:

1988 *Análisis curricular del Programa Preescolar Comunitario* (Mecanog.).

### FACULTAD DE LETRAS ESPAÑOLAS:

s.f. *Licenciatura en Letras Españolas* (Folleto); Xalapa: UV.

### GLASMAN, Raquel y María de Ibarrola:

1987 *Planes de estudios. Propuestas institucionales y realidad curricular*, México: Nueva Imagen.



HERNANDEZ PALACIOS, Aureliano:

1988 *Testimonio de la Universidad Veracruzana*; Xalapa: UV (Estudios jurídicos y políticos).

LANDESMAN, Monique (Comp.):

1988 *Currículum, racionalidad y conocimiento*; Culiacán: U. Autónoma de Sinaloa.

MARIN, Dora Elena e Isabel Galán:

1986 "Evaluación curricular: Una propuesta de trabajo para el estudio del rendimiento escolar" en: *Perfiles educativos* (32); México: UNAM, abril/junio.

PASCUAL Buxó, José:

1958 "La escuela de Letras" en: *La palabra y el hombre* (1:2); Xalapa: UV.

REMEDI, Eduardo y Adelina Castañeda:

1986 "*Racionalidad y currículum*"; México: IPN (Cuadernos DIE).

SERRANO, José Antonio:

s.f. *Elementos de análisis curricular*, (polic.).

TYLER, Ralph W.

1986 *Principios básicos del currículum*; Bs. As.: Troquel. (5a. Ed.).

UNIVERSIDAD VERACRUZANA:

1962 "Reglamento y Plan de Estudios de la Facultad de Filosofía y Letras" en: *La palabra y el hombre* (5:18); Xalapa: UV.

1976 *Ley # 80, Orgánica de la Universidad Veracruzana*; Xalapa: UV.

1978 *Estatuto de Alumnos*; Xalapa: UV.

1989 *Acuerdos del Consejo Universitario (Sesión del 3 y 4 de noviembre de 1988)*; Xalapa: UV.

## FORMACION DE PROFESORES EL CASO DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA \*

Antonio Pino Méndez

**L**a Universidad Veracruzana posee una gran trayectoria editorial que le viene de mucho tiempo atrás; revistas como *La Palabra y el Hombre*, fundada por el escritor Sergio Galindo, le han dado notoriedad nacional e internacional a esta institución, considerada como una de las más destacadas a nivel nacional. Otras publicaciones como *Texto Crítico* y *Semiosis* han rebasado fronteras, en tanto que la *Colección Pedagógica Universitaria*, del Centro de Investigaciones Educativas y la revista *Extensión* se encuentran en vías de consolidación. Sería muy prolijo enumerar otros títulos<sup>1</sup>, baste señalar que a pesar de los tiempos de crisis la U.V. prosigue su labor editorial.

En este contexto, la reciente aparición del libro *Formación de Profesores. El caso de la Universidad Veracruzana*, de la investigadora del Centro de Investigaciones Educativas, Mtra. Lyle Figueroa de Katra, constituye todo un acontecimiento editorial por diversas razones: a) el problema-objeto de investigación ubicado en un contexto temporal y universitario (las acciones de formación docente en la U.V. en el período 1974-1981); b) la importancia del tema, del abordaje y de la metodología empleada; c) la relevancia de sus resultados, sobre todo a la luz de los actuales tiempos de reforma universitaria en nuestra institución; d) la marcada actitud de compromiso de la investigadora y del equipo que con ella colaboró en la investigación, expresada desde el momento mismo de seleccionar el problema, la metodología, el análisis de los resultados y las consideraciones que hacia la política educativa en el

\* Figueroa de Katra, Lyle. *Formación de Profesores. El caso de la Universidad Veracruzana*. UV. Xalapa. 1987. 172 pp.

1 Por ejemplo la Colección "Historias Veracruzanas" del Centro de Estudios Históricos.

renglón específico de formación docente formula la autora. En suma, se trata de un libro valiente, profundamente comprometido y, por lo mismo, inusitado en nuestro medio.

La investigación consta de dos partes: la primera se ocupa del estudio diagnóstico sobre las acciones de formación docente en la institución durante el período antes referido; la segunda parte se configura en torno a una serie de consideraciones para *construir*, a partir de las respuestas y sugerencias de los maestros que contestaron el instrumento aplicado, una alternativa de Formación Docente asentada también en fundamentos epistemológicos, pedagógicos y filosóficos-sociales.

### El Estudio Diagnóstico

“El conocimiento se conquista”, afirma Bachelard. Bajo esta perspectiva, la autora construye un marco teórico donde el problema-objeto de investigación, así como sus recursos, procesos y resultados, se inscriben institucionalmente en lo que es la Universidad Veracruzana, sus fines y sus funciones sustantivas, siendo una de éstas la *docencia*; De ahí que el marco teórico obligadamente deba considerar lo anterior como prioritario, además de insertar en el contexto social toda su dimensión. En este sentido es que la autora habla de *perspectiva interna* y *perspectiva externa* (p.9). Al respecto, dejemos que la propia autora se exprese:

“Toda acción educativa por constituir un hecho social, está profundamente signada por un determinado contexto socioeconómico y político cultural y enmarcada en una histórica concreta”.

“La formación docente, hecho eminentemente educativo, se inscribe en esta interrelación” (p.9).

Con ello, la investigación se inscribe en el campo de la negación de lo aséptico y revela con claridad meridiana su sustrato académico-político-ideológico, además de su intencionalidad.

Si bien la preocupación esencial del presente trabajo se circunscribe al aspecto académico, también trata de trascender para proyectarse en el nivel de las decisiones políticas. Porque no basta la búsqueda de respuestas de determinados problemas. La solución de éstos exige asumir con responsabilidad y compromiso acciones concretas en función de resultados del estudio respectivo. Por ello se hace necesario plantear sugerencias que orienten y coadyuven en la formulación de políticas tendientes a mejorar y dinamizar las situaciones que requieran cambios e innovaciones.

Se advierte congruencia entre el encuadre teórico y la intencionalidad de la investigación realizada. Entre ambos pilares recubren la pesquisa diagnóstica a través de la cual la autora busca pautar las necesidades de la formación docente en el ámbito universitario el cual se finca en “las más nobles capacidades humanas: *pensar, crear, transformar*”, para penetrar en la esencia de nuestros propios problemas, analizar los pilares que sustentan y nutren la estructura y organización universitarias” (p.15).

En base a lo anterior, el texto se desliza rápidamente con una prosa clara y directa en las diversas perspectivas de formación de profesores que, de un modo u otro, han

dato sustento a determinados Programas de Formación (Corriente Tecnológica, Corriente Institucional y Psicosocial y Corriente de la Crítica Ideológica), desde los cuales se erige un concepto del docente y su función en el aula. Este planteamiento básico es importante por cuanto a que establece con claridad el sentido de cada corriente teórica, su concepción del conocimiento, del docente y del aprendizaje en el aula para que el lector pueda discriminar entre las perspectivas expuestas. Al mismo tiempo, permite vincular este momento con los resultados de la investigación, y éstos indican que la tendencia o perspectiva dominante en la formación de los docentes de la U.V. en el período 1974-1981 es la tecnológica.

En cuanto al estudio de los recursos propuestos en juego para promover las acciones de formación y actualización de docentes, la investigación se ocupa de diversos tipos de recursos: técnico-normativos, humanos, académicos y materiales, arrojando al respecto, resultados preocupantes: por una parte, se encuentra con que si bien ha habido Programas de Formación Docente, se “advierte la carencia de un plan general” (p.19) que contenga estrategias a corto y largo plazo. Al propio tiempo, se adolece de una falta de reglamentación interna que normatice las funciones del Departamento encargado de las acciones de formación y actualización. Ello tiene su correlato en la escasez de recursos humanos, puesto que el equipo de responsables de los programas es sumamente reducido frente a las urgentes tareas que la Universidad requiere por su numerosa planta docente (en ese período, cercana a los 5,000). Los calificativos de carencia y deficiencia dominan la situación de los demás recursos.

En cuanto a sus *procesos* (investigación, programación, ejecución, evaluación), éstos deben estar fundados en una política de formación, es decir, en lineamientos teóricos, filosóficos y sociales, así como en metas inmediatas y mediatas “que traducen el para qué de dicha formación” (p.23). La investigación encuentra que no existe nada escrito al respecto y que en el rubro de investigación sobre la formación docente, hay un enorme vacío que agrava más la situación durante el período estudiado. En relación al resto de los procesos, los resultados no son alentadores; en algunos casos a través de los porcentajes apuradamente se acercan los procesos de programación, ejecución y evaluación a la categoría medianamente aceptable, pero con franca tendencia al descenso.

### **La configuración de una alternativa**

Para la autora, la base de una alternativa es la *formación permanente del docente* con la que se pretende “propiciar un marco de libertad y espontaneidad” (p.45) y “el interrogarse sobre la realidad propia y circundante para delinear caminos de auto-desarrollo”. En sentido estricto, L. Figueroa de Katra postula el concepto de formación permanente “como un conjunto de eventos académicos, sistemáticamente programados con el propósito de generar en un constante proceso, aprendizajes que contribuyan en la formación científico-humanística, técnico-pedagógica del docente. Es decir, una formación en todas sus dimensiones; porque como ya se afirma, *no basta la preparación en conocimientos; la dimensión actitudinal es vital en el docente*”

(sub.nuestro, p.45). Todo ello constituye el basamento de dicha formación donde la experiencia y la subjetividad<sup>2</sup> juegan un papel importante.

Si lo anterior permite delinear los perfiles de una alternativa de formación docente, sin embargo la autora no se queda allí: recuperando un conjunto de opiniones y sugerencias de los propios docentes y del personal responsable de los Programas de Formación en la Universidad, complementa la propuesta alternativa en los términos siguientes: a) “contribuir a una comprensión crítica y comprometida del trabajo docente” (p.45); lo anterior implica establecer una “consistente interrelación hecho educativo-hecho social; teoría-praxis que evidencie la vinculación histórica, política, filosófica y pedagógica y nutra el desarrollo de un curriculum liberador”. Como puede verse, estos planteamientos se inscriben en la perspectiva de formación docente denominada “de crítica ideológica”.

Por otra parte, y dentro de la propuesta alternativa, la investigadora señala que el proceso de programación debe apoyarse en investigaciones “que informen objetivamente sobre aspectos fundamentales de dicha formación” (p.45), los cuales deben ser adecuados al contexto en el que se operará.

La alternativa deberá considerar tres modalidades: *profesionalización, actualización y perfeccionamiento docentes*. Estas tres dimensiones implican procesos continuos que involucran el dominio y la profundización de elementos teóricos, epistemológicos, filosóficos, disciplinares y técnicos. En cuanto al perfeccionamiento, éste sería factible de realizarse en Programas de Postgrado (Especialización, Maestría y Doctorado, con duración de un año o más). En todo ello priva un denominador común: las nuevas prácticas de formación docente deberá abandonar atavismos paternalistas en el proceso de planeación: ahora los protagonistas reclaman su lugar como sujetos.

La presente investigación muestra las posibilidades de realizar trabajos serios en la Universidad Veracruzana, en toda la amplitud del término. Al propio tiempo, constituye un hito que deja muy lejos a metodología, se han ocupado más de lo externo, de la periferia, de lo formal, que de las cuestiones de fondo de la investigación en el campo pedagógico que forzosamente se inscribe en el amplio espectro de las Ciencias Sociales: esto es, los fundamentos epistemológicos, los sustentos filosóficos, políticos e ideológicos. El número, la gráfica, el instrumento, el dato, no hablan por sí mismos; más bien son puestos al servicio de una empresa mayor: revelar las deficiencias existentes en el campo de la formación de profesores, analizar las posibles causas del fenómeno y proporcionar, a partir de la investigación misma, la construcción de alternativas deseables y viables que se proyecten “en el nivel de las decisiones políticas” (sub. nuestro), en vías de ofrecer un giro de 180 grados en las políticas de formación docente en la U.V. Con ello, la investigación rompe con los esquemas del manierismo descriptivo y aséptico, característicos de la investigación cientificista, y asume sus propios compromisos, riesgos y limitaciones. De éstas quiero

2 Carrizales, César. “Consideraciones para una teoría de la formación docente”, mimeog., 1987, 39 pp.

señalar una probable: la investigación deja de lado las condiciones laborales de los docentes, situación que sería importante considerar en una investigación ulterior. Pero esto no resta los indudables méritos de este trabajo.

*Formación de Profesores. El Caso de la Universidad Veracruzana*, es una investigación que debe ser conocida y justipreciada por todos los integrantes de la comunidad (docentes, autoridades, alumnos) para conocernos mejor y para sentir y experimentar la necesidad de cambiar a fin de superarnos.

## LA CONSTRUCCION SOCIAL DE LA REALIDAD\*

José Antonio Serrano

**E**l punto de partida que sostienen los autores proviene del rescate, y con ello de un análisis diferenciado, de preguntas básicas que han sido la preocupación de los filósofos: ¿Qué es lo real? ¿Cómo conocerlo? Sin embargo la respuesta no la hacen derivar de aquella disciplina, su interés es inaugurar una sociología del conocimiento, que, retomando aquellas interrogantes, dé cuenta de la construcción del mundo objetivo y subjetivo. Respuesta que se deriva de la tesis principal: la realidad se construye socialmente. Punto de partida que matiza la organización del texto, a) Los fundamentos del conocimiento de la vida cotidiana, b) La sociedad como realidad subjetiva.

Como punto de partida se define a la realidad "como una cualidad propia de los fenómenos que reconocemos como independientes a nuestra volición" y conocimientos "como la certidumbre de que los fenómenos son reales y de que se poseen características específicas".

De esta manera, la tarea de la Sociología del Conocimiento es la de encontrar la forma de que cada sociedad define como realidad y la certeza que ella prevé acerca de esa realidad previamente establecida, certeza que por su legalización social plantea los ámbitos posibles (y prohibidos) de actividad cognitiva. Con ello se une tanto a la realidad como al cuerpo de conocimiento que se llega a gestar. Al justificar su posición se oponen a las concepciones que, en la historia, se han planteado como objetos de la sociología del conocimiento. Retomando el punto de vista de Alfred Schütz analiza la posición de Scheler, la reducción del esquema infraestructura/supe-

\* Berger, P. y Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu. Buenos Aires. 1983. 233 pp.

reestructura, la posición de Nietzsche, el historicismo de Dilthey, el relacionismo de Mannheim, los planteamientos de Merton, Parsons, el neopositivismo de Geiger y el enfoque de Stark. Con ello se sustenta que el objeto de la Sociología es la de "ocuparse" de lo que la gente "conoce" como "realidad" en su vida cotidiana. Dicho de otra manera el "conocimiento" constituye el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir.

## I LOS FUNDAMENTOS DEL CONOCIMIENTO EN LA VIDA COTIDIANA

Planteado el objeto de la Sociología del Conocimiento se propone su desarrollo, vía los fundamentos del análisis fenomenológico, opción que les permite superar tanto planteamientos causalistas como genetistas, así como planteamientos paresurados que impongan una ontología a los fenómenos todavía en transcurso de análisis.

Se determina que el carácter central de relación del individuo en su vida cotidiana y del saber que ésta genera, como saber social, gira en torno a la intencionalidad de la conciencia, el elemento primario y esencial de construcción de la realidad social está determinado por ella. La conciencia se dirige a los objetos, presentados socialmente, y crean un significado subjetivo que deriva en una construcción coherente del mundo; la realidad en la vida cotidiana se impone como realidad ordenada, objetiva "constituida por un orden de objetos que han sido designados como objetos antes de que yo apareciera en escena".

Dada la inmediatez de la actividad consciente, la realidad de la vida cotidiana se presenta como aquí y ahora, el tiempo que determina es el presente, tiempo de actuación con los objetos.

La atención al mundo está determinada "por lo que hago, lo que ya he hecho, o lo que pienso hacer en él".

La vida cotidiana impone la realidad como establecida, compartida intersubjetivamente con los otros, en esa relación se establece un vínculo de correspondencia entre mi percepción de la realidad y los significados que los otros generan para compartir el mundo. La certeza básica de la existencia del sujeto llega a imponerse por el mundo que comparte.

Los significados que establecen están mediados por el lenguaje (pues objetiva las experiencias), la temporalidad (que es el calendario en donde la actividad consciente se ubica, tiempo que es continuo y limitado) y la muerte (que centra los proyectos y la sincronización de la participación del sujeto en su mundo social). La interacción de la vida cotidiana se impone como una relación "cara a cara", relación que permite el acceso a la subjetividad del otro y que realiza esquemas tipificadores: "yo aprehendo al otro como tipo y ambos interactuamos en una situación que de por sí es típica. El lenguaje también tipifica experiencias permitiéndome incluirlas en categorías amplias en cuyos términos adquieren significado para mí y mis semejantes. A la vez que los tipifica también los vuelve anónimos, porque por principio la experiencia tipificada puede ser repetida por cualquiera que entre dentro de la categoría en cuestión"



## II LA SOCIEDAD COMO REALIDAD OBJETIVA

A. INSTITUCIONALIZACION. La noción básica, a partir de la cual, se plantea el problema de la institucionalización es la categoría "apertura al mundo". El hombre se caracteriza por el hecho de su plasticidad en relación con el mundo. El hombre nace con un equipo biológico que carece de una dirección a la manera de los instintos en el animal, los impulsos del hombre son inespecíficos, lo que le permite una actividad amplia que diversifica modos de relación hacia la naturaleza y amplía las variantes de construcción social.

Así, la incorporación de un sujeto se hace a un ambiente ya construido y mediado por los integrantes de su grupo social.

La noción de "apertura al mundo" permite señalar que no hay una naturaleza humana, y si la hubiera, ésta se referiría a "ciertas constantes antropológicas (por ejemplo la apertura al mundo y la plasticidad de las estructuras de los instintos) que delimitan y permiten sus formaciones socioculturales". Delimitación que posibilita comprender la sexualidad humana como un elemento no prefigurado, sino como actividad dirigida y estructurada por cada cultura particular.

La relación con el ambiente conforma al yo humano, su conformación depende de un hecho primario: el sujeto ES cuerpo y TIENE un cuerpo a su disposición, pero ese cuerpo sólo se articula a lo social en la medida que se vuelva, por sanción de los otros, un cuerpo socializado que prefigura un yo que se incorpora al cuerpo. Es sólo desde esta perspectiva que el hombre se produce así mismo, "la autoproducción del hombre es siempre una empresa social.

El hombre sapiens es siempre, y en la misma medida, homo socius".

El origen de la institucionalización se centra en la habituación: pauta que tiende a reproducirse como economía de esfuerzos, "la habituación produce el rumbo y la especialización de la actividad que faltan en el equipo biológico del hombre, aliviando de esta manera la acumulación de tensiones resultantes de los impulsos no dirigidos, y al proporcionar un transfondo estable en el que la actividad humana pueda desenvolverse con un margen mínimo de decisiones". De ahí que el hombre nunca inicie una actividad en cero sino que retoma las opciones establecidas y esto tiende a la economía de esfuerzos. La institucionalización aparece como producto de la tipificación de acciones habitualizadas, la reciprocidad de éstas crea una historia compartida de la cual la institución se hace cargo, para pasar posteriormente a proporcionar una dirección determinada a los actores y grupos de actores.

El carácter de control social es inherente a la institución, y esta requiere de la tipificación recíproca de por lo menos dos actores, pero su acción sólo es efectiva en la medida que se transmite a un tercero (por ejemplo de padres a hijos). La división del trabajo, la sexualidad y la territorialidad, establecen los prototipos de acciones habitualizadas, tipificadas por actores que generan el núcleo de la institucionalización y de la supervivencia del cosmos social.

La institucionalización se instaure a partir de tres procesos: la externalización, la objetivación y la internalización. El primero es inherente a la noción de apertura al

mundo, el hombre se externaliza en actividad, el segundo indica que el hombre se objetiva con productos, el tercero designa el proceso inverso de la objetivación, el producto actúa sobre el productor. "La sociedad es un producto humano. La sociedad es una realidad objetiva. El hombre es un producto social".

El conocimiento es un "proceso clave que ejemplifica a los procesos anteriores 'programa' los canales en los que la externalización produce un mundo objetivo, objetiviza al mundo a través del lenguaje, vale decir lo ordena en objetos que han de aprehenderse como realidad. Se internaliza de nuevo como verdad objetivamente válida en el curso de la socialización"

La modalidad en que el conocimiento socialmente producido se transmite es por medio de procesos educativos, el filtro principal pasa por lo que a nivel social se considere como relevante para todos, pasa, posteriormente, a la organización del aparato social que legitime tal saber, y con ello tipo de agente y su discernimiento: transmisores, receptores, los que saben, los que no saben.

La tipificación no sólo asegura las acciones a realizar, qué hacer, sino también el cómo hacerlo, es decir, también hay tipificación de la forma de acción, los que resultan ser los elementos básicos de los roles. Estos tienen el fin elemental de conformar al sujeto a los procesos sociales, a su vez representan un orden institucional y estipulan un determinado comportamiento del actor. "Todo comportamiento institucionalizado involucra "roles", y estos comparten el carácter controlador de la institucionalización. Tan pronto como los actores se tipifican como desempeñando "roles" su comportamiento se vuelve **ipso facto** susceptible de coacción". El ejercicio de roles distribuye socialmente el conocimiento.

Un alcance "extremo" de la institucionalización es la reificación: el proceso de objetivación tiende a llevar la comprensión del mundo social en fusión con el mundo de la naturaleza, en ese sentido la conciencia tiende a captar la creación humana como no humana, como producida por agentes externos, consiste en que "el hombre productor de su mundo, se aprende como su producto y la actividad humana como epifenómeno de procesos no humanos".

**B. LEGITIMACION.** La continuidad de la vida social requiere de formas de explicarse y justificarse como productos objetivos, su propósito es la integración consensual y/o coercitiva a la vida social. El proceso otorga nuevos sentidos a las acciones realizadas e incide tanto en el plano objetivo como subjetivo generando tanto un mundo de posibilidades como certificando el lugar de las prohibiciones.

En el plano subjetivo genera: a) sentido para los participantes en la realización de diversos procesos institucionales, b) la adquisición de "significado que preste plausibilidad subjetiva al conjunto".

Serían cuatro los niveles de legitimación: a) la transmisión de un sistema de objetivaciones, vocabulario incipiente, b) las proposiciones teóricas rudimentarias, ligadas a la vida cotidiana, c) las teorías que logran un conocimiento diferenciado y que se plasman como teorías científicas, d) el universo simbólico, el que "se concibe como la matriz de todos los significados objetivados social y subjetivamente reales;

toda la sociedad histórica y la biografía de un individuo se ven como hechos que ocurren dentro de ese universo”, con el cual este tiene una función nómica, “pone cada cosa en su lugar”.

La justificación del universo simbólico se elabora por diversos medios cognitivos; mitología, teología, filosofía, ciencia, los que generan mecanismos de poder para quienes los manejan. “Las instituciones y los universos simbólicos se legitiman por medio de individuos vivientes, que tienen ubicación e intereses sociales concretos. La historia de las teorías legitimadoras siempre forman parte de la historia de la sociedad como un todo”.

### III. LA SOCIEDAD COMO REALIDAD SUBJETIVA

El proceso a partir del cual el sujeto se incluye en lo social es el proceso de internacionalización que es “la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí”. Con este proceso se realiza tanto la comprensión de los semejantes como la aprehensión del mundo con realidad significativa, medio por el cual el sujeto se apropia de él.

Al contexto donde se da la internalización de la realidad se le conoce como socialización primaria, que cronológicamente se sitúa en la niñez y tiene la finalidad de convertir al sujeto en miembro de la sociedad. Aquel nace en un mundo objetivado, con significación impuesta al sujeto, “los que mediatizan el mundo para él, lo modifican en el curso de esa mediatización”, en tal proceso el individuo actúa con otros significantes que tienden a lograr la identidad con efectos de construcción de la personalidad (Yo), y asunción de un lugar específico en el mundo. El contacto con el medio social permite que el sujeto construya en su interior al otro generalizado, su instauración plena indica el final de la socialización primaria.

La socialización secundaria hace referencia al proceso que induce al sujeto a nuevos sectores de la realidad social, es la internalización de “submundos”, sobre la base del proceso anterior.

Se consideran dos tipos generales de “mantenimiento de la realidad; mantenimiento de la rutina y mantenimiento de crisis. El primero está destinado a mantener la realidad internalizada en la vida cotidiana, y el segundo en las situaciones de crisis”. El mantenimiento de la realidad involucra, por un lado, la totalidad de la situación social del individuo y, por otro, impone una relación “cara a cara” que promueve cierto tipo de certeza para los sujetos interactuantes. El vehículo fundamental para lo anterior es el diálogo, que, por medio de lenguaje “realiza un mundo, en el doble sentido de aprehenderlo y producirlo”, el uso continuo del lenguaje produce efectos en la realidad subjetiva, hay continuidad y cambio del significado compartido socialmente. El cambio no altera a la continuidad cuando hay coherencia de los significados compartidos. “Vivir en sociedad ya comporta un proceso continuo de modificación

de la realidad subjetiva”, alteración que paradójicamente constituye la identidad del sujeto, identidad producto de la relación entre el individuo y la sociedad.

El texto finaliza señalando que “la sociología debe desenvolverse en diálogo permanente con la historia y la filosofía, y si así no sucede, pierde su propio objeto de investigación. Este objeto es la sociedad como parte del mundo humano, hecho por hombres y que, a su vez forman hombres en un proceso histórico continuo. No es el fruto insignificante de una Sociología humanista volver a despertar nuestro asombro ante este prodigioso fenómeno”.