

COLECCION

pedagógica

UNIVERSITARIA

enero-diciembre 1993

UNIVERSIDAD
VERACRUZANA

23

24

COLECCIÓN

Pedagógica

UNIVERSITARIA

enero-diciembre 1993



COLECCIÓN

Pedagógica

UNIVERSITARIA

7 Presentación

PRIMERA PARTE: *Artículos*

- 11 **Peter McLaren y Kelly Estrada.** Un diálogo sobre multiculturalismo y cultura democrática
- 41 **Roberto A. Follari.** La formación del pedagogo en América Latina.
- 55 **Martha Casarini.** Investigación educativa: Algunas reflexiones.
- 75 **Gustavo Salvador Trujillo.** La especialidad en investigación educativa. Una visión a través de los productos de sus egresados.
- 99 **María Elena Sánchez Sosa.** La investigación educativa en el nivel medio superior en México.

- 109 **Ragueb Chaín Revuelta.** La educación media en Veracruz 1970-1985.
- 141 **Bertha Orozco Fuentes.** El desarrollo curricular y los maestros. ¿Espacio de intervención protagónica, de resistencia o de qué ...?
- 161 **Mark B. Ginsburg, y Monte Tidwell.** La socialización política de los futuros educadores en México: El caso de la Universidad Veracruzana.
- 191 **Lyle Figueroa De Katra.** La dimensión epistemológico-teórica en la formación docente. Algunas consideraciones.
- 203 **José Luis Pesce Gómez.** Consideraciones sobre la formación de docentes: Problemas y propuestas.
- 225 **Juan Ventura Sandoval.** La enseñanza del Español a extranjeros: el caso de la Universidad Veracruzana.
- 233 **Ana Hirsch Adler.** Teoría de la organización y Universidad. Una forma de aproximación.

SEGUNDA PARTE: *Proyectos de investigación*

- 265 **Ragueb Chaín Revuelta.** Estudiantes Universitarios: Trayectorias escolares.
- 293 **Lyle Figueroa De Katra y Pedro Linares Fernández.** El currículum Universitario ante los retos del siglo XXI. Ámbito Universidad Veracruzana.
- 297 **Themis Ortega Santos.** La transformación curricular en la Universidad Veracruzana.

- 307 **Sergio Téllez Galván.** Situación actual del bilingüismo en la zona Totonaca del Estado de Veracruz.
- 311 **Sergio Téllez Galván.** La (re)producción textual de los estudiantes de la Universidad Veracruzana.

TERCERA PARTE: Reseñas

- 317 **Laura Aquino Martínez.** Verdades y trampas de la pedagogía.
- 321 **Jenny Beltrán Casanova.** Académicos: Un botón de muestra.
- 325 **Guillermina Ortiz Pozos.** Crisis, educación y poder en México.
- 331 **Ivonne América Pelayo Mezura.** Etnografía e investigación educativa.
- 337 **Gerónimo Reyes Hernández.** El desafío educativo: Calidad y democracia.

Presentación

El Siglo XXI plantea múltiples incógnitas. La crisis, el cambio, la incertidumbre, la innovación, lo caracterizan. La compleja evolución social con graves problemas por una parte; por otra, el inusitado avance del conocimiento, sacuden las teorías y paradigmas vigentes, cuyas posibilidades de explicación están rebasadas por una realidad dinámica y cambiante.

En este contexto, el campo de la educación y el del currículum también se discuten, se debaten. Se requiere de análisis profundos, de rigurosos estudios para generar trabajos, proyectos que respondan históricamente a nuestra realidad educativa y social.

En esta perspectiva, el Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana intenta contribuir en esta discusión, a través de los planteamientos y/o resultados de investigaciones de diversos autores que trabajan en este campo.

El presente número contiene en la Primera Parte, núcleo central del mismo, artículos referidos fundamentalmente a la investigación educativa en sus aspectos teóricos y prácticos. Los trabajos de McLaren, Follari, Casarini, Sánchez, Trujillo, Chaín, exponen los niveles significativos en este tópico. Otra temática importante corresponde a la formación de los docentes. Orozco, Ginsburg, Figueroa, Pesce, Ventura, centran sus ideas en esta línea desde diversas especificidades. Concluye esta primera parte con el trabajo de Hirsch, referido a la teoría de la organización y la Universidad.

Dada la importancia de una mayor comunicación sobre trabajos que realizan los investigadores, en la Segunda Parte se presenta una síntesis de algunas de las investigaciones que se están desarrollando en nuestro Instituto.

La Tercera Parte, está integrada por cinco reseñas que constituyen fuentes importantes en el campo que nos ocupa.

Un profundo agradecimiento a todos los autores por hacernos llegar sus aportes. Especial reconocimiento al Dr. McLaren y al Dr. Follari, quienes desde contextos diferentes nos permiten conocer sus inquietudes y hallazgos; y al Dr. Ginsburg, por comunicarnos algunos resultados de la investigación que realizó en nuestra Universidad.

Constituiría un motivo de regocijo recibir de nuestros lectores su apreciación como elemento imprescindible para un mejor desarrollo académico.

Lyle Figueroa de Katra

PRIMERA PARTE

ARTÍCULOS

1. Introducción

2. El artículo

3. El artículo

4. El artículo

5. El artículo

6. El artículo

7. El artículo

8. El artículo

9. El artículo

10. El artículo

11. El artículo

12. El artículo

13. El artículo

14. El artículo

15. El artículo

16. El artículo

17. El artículo

18. El artículo

19. El artículo

20. El artículo

UN DIÁLOGO SOBRE MULTICULTURALISMO Y CULTURA DEMOCRÁTICA

Peter McLaren y Kelly Estrada

KELLY: Peter, en tu artículo, “Pedagogía Crítica: construyendo un arco de sueño social y una puerta a la esperanza”, escribiste que los educadores críticos “han revelado pero también desestabilizado las formas en las cuales las inequidades de poder y privilegio que existen en los salones de clases -respecto a la adquisición y distribución del conocimiento y las prácticas institucionales que las soportan- son una extensión de las condiciones que prevalecen en la sociedad” (1992: 10). Los educadores críticos tales como tú, Paulo Freire, Henry Giroux, Kathleen Weiler y Michael Apple continúan escribiendo sobre las desigualdades que los estudiantes experimentan en la escuela pública como resultado de que la sociedad no examina críticamente las prácticas sociales opresivas, nosotros todavía tenemos que darnos cuenta de cualquier cambio fundamental en el estado de nuestro sistema escolar público nacional. En esta coyuntura histórica, con el actual estado de la economía nacional y con el cambio de enfoque hacia un alejamiento de las cuestiones educativas y al mantenimiento de empleos frente a los contratos cancelados, ¿cuáles son, en tu punto de vista, algunas de las luchas más importantes que ejercen presión y que están enfrentando los educadores?

PETER: Kelly, creo que estamos viviendo en tiempos peligrosos. Peligrosos pero no intocables por la esperanza. Lo que estamos atestiguando en este momento en nuestra historia es un intento hecho por la Nueva Derecha por establecer su propia versión de multiculturalismo -que efectivamente disfraza su lealtad a los imperativos ideológicos de la sociedad consumista- la de los conocimientos locales y los intereses y alianzas interculturales subordinados a la lógica promocional del mercado de trabajo capitalista. Nuestras subjetividades e identidades son asaltadas, y virtualmente saturadas con una ética consumista tal, que nuestros mismos deseos están en el proceso de lo que el filósofo francés Giles Deleuze llama “reterritorialización” -un proceso ideológico que acopla nuestra identidad como ciudadanos con los universales neocolonialistas, de tal forma que la democracia y el capitalismo son vistos casi como sinónimos-. Mientras que muchos ven un antagonismo profundo subyacente entre la democracia y el capitalismo, nuestra sociedad no desafía a la opresión en sus muchas apariencias porque la opresión se ha vuelto tan institucionalizada que no la reconocemos. Iris Marion Young atrae nuestra atención a las “cinco caras de la opresión” en los Estados Unidos: la explotación, la marginación, el imperialismo cultural, la pérdida del poder y la violencia.¹ Tal opresión estructural no siempre se perpetúa por un agente identificable de opresión -esto no necesariamente se refiere a la tiranía consciente de un individuo o grupo sobre otro-. Consecuentemente, es más difícil de identificar.

KELLY: ¿Cuál es el rol de la educación al enfrentar estas circunstancias? ¿Qué papel desempeñamos nosotros,

¹ Iris Marion Young, “Five faces Oppression” in Thomas E. Wartenberg (Ed.) *Rethinking Power*, Albany New York, State University of New York Press, 1992, pp. 174-195.

como educadores, para transformar las prácticas que actualmente apoyan y refuerzan el consumismo pasivo y dócil? Un sitio importante que necesita de examen crítico es el salón de clases. Necesitamos comprometernos en un escrutinio de la naturaleza de las prácticas del salón de clases. ¿Ellos trabajan para fomentar pensadores conscientes crítica y políticamente, o en vez de ello para producir consumistas complacientes y obedientes? Podemos mirar a la persuasividad de la recitación estricta del “scritp” que permite al maestro ser protagonista en el rol como autoridad última asociada con materiales tales como los de “literatura” base y textos de estudio cultural e históricamente incompletos de educación, para sostener tanto la conceptualización antigua como la última de la educación, y creo que nos enfrentamos con conclusiones que refuerzan la última.

Todos los estudiantes que son atendidos por el sistema público escolar están expuestos a este tipo de socialización hacia un consumismo pasivo, aun los estudiantes provenientes de ambientes no mayoritarios permanecen sufriendo más desde este tipo de interacción educacional, que quienes lo hacen de ambientes mayoritarios. Sus transacciones educacionales ocurren en un contexto social y cultural que recuerda imágenes asociadas con la mayoría blanca: una zona interaccional donde la diferencia o la desviación de esta imagen implica un déficit. Pocas personas en control de la información intercambian lo que toma lugar en los salones de clases, desde los publicistas de los libros de texto a los maestros de los salones de clases, activamente comprometen a los estudiantes en discusiones que proporcionan contra-definiciones positivas a las retratadas en el currículum y en el contexto más amplio, social y cultural.

Aunque el contexto del salón de clases constituye un lugar desde el cual es posible ver las prácticas que contribuyen a la marginación institucional de las minorías étnicas, muchas fuerzas (fuera del sistema escolar público) dan forma y refuerzan las ideologías del déficit del multiculturalismo.

PETER: Creo que, como nación, estamos cayendo dentro de un estado de amnesia histórica. Nuestras identidades están siendo reconfiguradas a nivel de nuestro inconsciente por formas de producción ideológica vinculadas a los *media* postmodernos (televisión, radio, filmes, impresos, etc.) a los que dan forma arenas multinacionales de poder corporativo. Si lo que Neil Postman y otros dicen es verdad, esa televisión impide el desarrollo cognitivo de la etapa “egocéntrica” o “narcicista” a la etapa recíproca de relaciones de objeto maduras, entonces tú vas a ver la infantilización del espectador y la construcción de lo que Piaget llama una formación cognitiva “sociocéntrica” acompañada por una vulnerabilidad casi infantil de la propaganda proveniente de los discursos del ala Derecha que juegan con nuestros temores hacia el otro -los Willie Hortons, los amotinados de Los Angeles, los “salvajes”-, que contiene prácticas racistas bajo la apariencia de ley y orden que tienen que ser forzosamente empleados. Sin mencionar la sexualidad hegemónica masculina que suscribe el desprecio de la mayor parte de las relaciones entre hombres y mujeres.

KELLY: Peter, creo que tenemos que detenernos y preguntarnos a nosotros mismos qué intereses están siendo servidos por las prácticas escolares diarias. Aun un examen rápido de la naturaleza estructural de nuestro sistema educacional revela que la democracia y la igualdad son el ideal, no la realidad. Diferentes estudiantes tienen diferentes accesos a los recursos

académicos disponibles en cualquier sitio escolar. Se presume que los estudiantes tienen diferentes capacidades con respecto al contenido académico, y como resultado diferente trayectoria dentro de los salones de clases que se consideran apropiados para ellos (Oakes, 1985). Mientras muchos estudios de esta clase de trayectorias académicas difieren, una conclusión emerge claramente: *“no se ha encontrado ningún grupo de estudiantes que se beneficie, constantemente, por estar en un grupo homogéneo”* (Oakes, 1985: 7) (El subrayado es nuestro).

Cuando los datos estadísticos son rotos por el origen racial o étnico, resultan con la misma distribución: porcentajes desproporcionadamente de estudiantes blancos en clases de alta trayectoria y porcentajes muy altos de estudiantes no blancos en clases de baja trayectoria. De este modo, nuestro sistema de inequidad racial y social se perpetúa a sí mismo a través de un sistema educativo público que se enmascara bajo la apariencia de la igualdad.

PETER: Nuestro sistema escolar público se encuentra bajo un asalto masivo hecho por los componentes de la Nueva Derecha que están demandando un virtual desmantelamiento de la escuela pública y su sustitución por la escuela privada. Y esto ocurre en un tiempo en que los programas de estudios culturales y étnicos se encuentran bajo crítica y en el que las tensiones raciales se están incrementando dramáticamente en la escuela pública a lo largo de todo el país. Al mismo tiempo, las voces minoritarias están comenzando a desafiar la América monocultural pues ellas están sonando con fuerza desde los márgenes. Este coro polifónico de “otras” voces pone a los anglos en particular, muy ansiosos y frecuentemente reaccionan a las demandas

formuladas por los grupos oprimidos respecto de una mayor justicia social y económica como si fuera un ataque desenfrenado y sin sentido sobre la cultura occidental hecho por grupos no tutorados ni regidos, y con interés especial, quienes están tratando de socavar las piedras angulares de la civilización y la virtud occidentales. Los anglos, de algún modo, se ven a sí mismos como si estuvieran libres de etnicidad, como si fueran los custodios del país huésped y los guardianes de la civilidad y la racionalidad, y ven a los grupos oprimidos como los parásitos de la nación-estado. La blancura, en este caso, se vuelve un marcador invisible contra el cual el otro se constituye y es juzgado. Esta degradante actitud hacia los grupos oprimidos recíprocamente vincula a los anglos a una imagen de sí mismos como los regidores, los managers y los herederos del Imperio. Estamos hoy siendo testigos del colapso del Imperio americano y de la emergencia intelectual del Tercer Mundo -Asia, Africa y América Latina-. Y tenemos también muchos políticos con mentalidades de guardias de fronteras. La Nueva Derecha ha intentado coordinar esfuerzos en círculos políticos conservadores, educacionales y culturales para definir, en este país, una visión estrecha, monolítica de lo que significa ser ciudadano, un ciudadano educado. Creo que esta visión lisiada, una visión neocolonialista que necesita ser confrontada con lo que Michael Foucault llama "la insurrección de los conocimientos subyugados" conocimientos fraguados en el sufrimiento de la gente oprimida, miserable y periférica. Lo que José David Saldívar, Renato Rosaldo, Gloria Anzaldúa, Guillermo Gómez-Pena, Henry Giroux y otros están diciéndonos es que las fronteras son ubicaciones de juego interlingüístico y de identidades introductorias donde las

diferentes realidades. vienen juntas. Existe una "fronterización" de los Estados Unidos en la cual las fronteras se están ampliando, creando espacios culturales de inestabilidad -espacios que no son ni anglos ni no-anglos; no chicanos ni no-chicanos-. "La frontera" es un lugar donde las culturas pueden chocar creativa o destructivamente. Los maestros necesitan enfatizar cómo estas culturas de frontera pueden co-articular el significado creativamente de tal forma que las identidades de aquellos "cruzadores sobre ellas" sean enriquecidas y desafiadas. Pero las identidades pueden también ser desnudadas y desarraigadas; y necesitamos trabajar contra las formas de cohesión lingüística cultural e institucional. Kelly, estoy interesado en conocer ¿cómo, como minoría femenina, ustedes experimentan el pensamiento actual acerca del multiculturalismo? ¿Cómo ven los debates sobre la diversidad desde sus propias políticas de orientación?

KELLY: Peter, creo que uno de los mayores compromisos es el de que el lenguaje con el que discutimos nuestras cuestiones es un lenguaje permeado con ideas, creencias, valores y posiciones que están siendo formulados por la mayoría dominante. Términos tales como "multiculturalismo", "diversidad", "etnicidad", "raza" (y muchos otros) han sido definidos y discutidos por académicos y políticos varones blancos, de la clase media alta. Las mujeres y las minorías que están comprometidas en este discurso deben hacerlo utilizando un lenguaje formado por aquéllos que histórica y actualmente, ocupan posiciones de poder en nuestra sociedad. Las minorías femeninas son particularmente vulnerables a este tipo de opresión a través de un "lenguaje" histórico contextualizado, desde el punto de vista de que ellas deben hablar con las voces de aquellos que, para la mayor

parte, no han compartido ni pueden siquiera imaginar, sus experiencias de dominación, sojuzgación, devaluación y desestimación.

PETER: Los angloamericanos están realmente ansiosos acerca de la estabilidad de la civilización occidental contemporánea. Y parte de este deseo se deriva de la xenofobia y de una indiferencia eruditamente voluntaria a como ellos han construido al "otro" a través de los discursos dominantes -o a lo que tú te refieres como "narrativas" culturales- aquellos que ocupan posiciones privilegiadas en nuestra sociedad forjan un "nosotros" universalizado, saneado y naturalizado que previene el que "ellos" hablen de sí mismos. Los discursos y retóricas de las minorías amenazan con desestabilizar, desequilibrar y en ocasiones subvertir el conocimiento "archivado" de la Academia Occidental -el gabinete cultural empírico de hechos-. El inglés estándar es el lenguaje de tal conocimiento archivado y el movimiento a favor del solo inglés es un medio para conservar el "ellos" domesticado y marginado. Es un lenguaje que históricamente ha sido llamado a disciplinar las voces disyuntivas del "otro". Un multiculturalismo crítico sostiene que necesitamos múltiples lenguajes de resistencia -muchos lenguajes insurgentes de búsqueda crítica alrededor de los cuales nuevas formas de intervención pueden ser construidas-. Construimos nuestras narrativas de identidad a través de la diferencia, pero la posición multiculturalista crítica entiende a la diferencia como algo más que las distinciones del yo evidentemente físico o cultural, sino más bien, la diferencia trae perspectivas dialógicas sobre la cultura. Las formas oposicionales de diferencia, construidas en los márgenes de la cultura dominante, resisten su

construcción en los no-márgenes. Estoy pensando aquí en la lucha de los afroamericanos por enseñar estilos acordes con las formas afroamericanas de conocer, en maestros involucrados en construir pedagogías feministas, o en grupos latinos que pelean por programas educativos bilingües, y en quienes están sitiados en este momento por el movimiento del solo inglés y por la mentalidad estabilizadora de la blancura.

Actualmente los maestros y los estudiantes están siendo amenazados por un punto de vista de la ciudadanía corporativa que asume que poseemos identidades coherentes, auto-autenticantes, auto-relativas, homogéneas y sin costuras. A este supuesto burgués de que tenemos identidades estables y poseídas por uno mismo le falta el *insight* de que la subjetividad se construye como parte de las ubicaciones descentralizadas y cambiantes, relacionadas con los arreglos discursivos que ponen en ventaja a ciertos grupos de gente. Nuestras identidades están estructuradas en las relaciones naturales de poder y privilegio. No nos encontramos justamente en un ensamble de observaciones mentalistas o en un hito de percepciones organizadas; no somos justamente un pensamiento oculto o un pensamiento conectado a alguna fuente trascendental -somos sujetos historizados y limitados-. Como agentes opositores, los maestros y los estudiantes necesitan desplazar los conocimientos dominantes que oprimen y tiranizan, que infantilizan (conocimientos tales no deberían ser reemplazados acríticamente sino rechazados y transformados). También necesitamos imaginar mundos posibles, crear nuevos lenguajes, nuevas formas de socialidad, nuevas prácticas institucionales y sociales.

KELLY: Peter, aunque estoy de acuerdo en que el proceso de transformación comienza con imaginar nuevos mundos

posibles y crear nuevos lenguajes, me veo constantemente asaltada por la urgencia de presionar más allá de la intelectualización de la práctica social transformadora para examinar el estatuto de tales prácticas. Debemos tener en mente que esas prácticas que operan actualmente para deshabilitar o quitar el poder tanto a las mujeres, como a las minorías, como a los que ganan salarios de bajos a medios lo hacen a niveles de subsistencia básica, tales como ganarse la vida, pagar la renta y cuidar a los niños.

Como madre soltera trabajadora con dos niños, puedo apreciar los obstáculos que las mujeres enfrentan cada día en la lucha por trascender las prácticas sociales opresivas. Como única fuente de ingresos para mi familia, vivo en constante temor de que uno de mis hijos se enferme o sufra un daño en la escuela porque no hay nadie más que yo misma a quien llamar si esto ocurriera. Si soy despedida del trabajo, no hay un segundo salario para compensar la reducción del mío, nadie más que yo existe para estar en casa y cuidar a un niño enfermo, perdiendo el sueldo de un día (o tal vez de muchos). No obstante, como madre, mi necesidad primera son mis hijos y tenerlos sanos y salvos por encima de todo, por tanto finalmente, en caso de una enfermedad o un daño, estaré en casa dejando el trabajo para estar con mi hijo.

Lo que podemos decir a partir de este ejemplo es que el sistema capitalista no recompensa la conducta demostrada por trabajadores femeninos la mayor parte del tiempo, aun en el caso de las familias de dos padres. Más aún, nuestro estatuto de sumisión con estas prácticas, constituye nuestra propia complicidad en un sistema de dominación y opresión. Tomamos la forma de una identidad que refuerza definiciones constituidas por la conciencia capitalista, elitista, corporativa. Para resistir

tal complicidad, uno debe constantemente luchar por redefinir y mantener una identidad “de resistencia”. Este proceso de redefinición de identidades constituidas social y culturalmente tiene implicaciones directas para una reconceptualización de lo que constituye las prácticas de enseñanza transformativa.

PETER: Sí, estoy de acuerdo en que la formación de identidad debe ser enfatizada como procesual y como un proceso actual, pero en la medida en que las identidades sean también enfatizadas como históricas y relacionales. Al tratar de desarrollar un marco de trabajo para la construcción de prácticas de enseñanza opositivas, creo que necesitamos prescindir de la noción del tener identidades “auténticas” y en lugar de ello considerar a la identidad como mestizada o hibridada y a los sujetos como siempre múltiples y contradictorios y unidos temporalmente. Las identidades no son simplemente vehículos para la producción de la igualdad, para la reproducción de la *autenticidad* y *pureza racial*. Pero las identidades pueden habilitarnos para cruzar las fronteras y experimentar posiciones culturales diferentes. Nos falta un lenguaje adecuado para hablar acerca de la raza o para teorizar la subjetividad y la identidad y su relación con la determinación cultural, uno que escape a los binarismos del discurso dominante de los hombres en contra de las mujeres, los ricos en contra de los pobres, los blancos en contra de los negros.

KELLY: Peter, estamos de acuerdo, como maestros y como teóricos de la educación, nos hace falta un lenguaje adecuado para hablar acerca de la raza y la identidad; no obstante, como ciudadanos cotidianos interactuando en un escenario social y cultural permeado con el racismo y el sexismo, tenemos recursos más que adecuados para hablar de raza y de identidad. Lo que yo considero que

es el aspecto más significativo, más presionante de nuestro lenguaje existente, especialmente respecto a nuestros estudiantes, es que es abrumadoramente negativo y explotador. Pocos discursos positivos, afirmativos sobre raza, identidad étnica, multiculturalismo y/o género han hecho su camino dentro de la escuela de la corriente dominante, o para el caso, dentro de la sociedad dominante, excepto como simbolismos (por ejemplo, el día del Cinco de Mayo, el día de Martin Luther King, etc.).

El lenguaje es una herramienta generativa, capaz de expresar y cambiar nuestras creencias y valores, y de afectar la forma en que vemos a los otros. Incluso el lenguaje es también una herramienta del “poder”, dando voz a concepciones de la realidad, sostenidas por un grupo de gente y suprimiendo visiones y experiencias alternativas de otras realidades. Nuestros avances tecnológicos en el procesamiento y disseminación de información y las tendencias sensacionalistas de los *mass media*, efectivamente han dado como resultado la periferalización de los puntos de vista minoritarios salvo algunas divergencias del existente punto de vista del mundo anglocéntrico. Las mujeres minoritarias son especialmente impactadas por esta supresión, acogidas desde dos posiciones de opresión y dominación sociocultural. Esta ubicación ha tenido un impacto fundamental en la forma en que las mujeres de color expresan su visión de la realidad cuando tienen en cuenta la concepción dominante de la realidad.

PETER: La crítica cultural afroamericana, Bell Hooks, nos recuerda los peligros que existen para las mujeres negras dentro de la supremacía del patriarcado capitalista blanco. La vida intelectual para las mujeres negras está ubicada “fuera de sus límites”, puesto que ellas deben

continuar siendo sirvientas -como cuerpos “que son orgánicos, cercanos a lo natural, animalísticos, primitivos”-.² A ellas se les enseña a ser “trabajadoras de servicio” despojadas de su yo -a asumir “roles de sirvientas de múltiples propósitos”- y esto incluye a trabajadoras negras profesionales colectivas o corporativas o a trabajadoras de servicio.

Kelly, creo que como intelectuales, como maestros necesitamos evitar estos modelos burgueses de vida intelectual que Cornel West y Bell Hooks critican tan elocuentemente. En otras palabras deberíamos resistirnos a concebir a la vida intelectual en términos individualistas o elitistas, y más bien a adoptar una posición de ‘insurgencia’. La teoría no debe ser guardada en la torre de marfil, sino debe ser parte de una política práctica, aun cuando para el futuro por ver los beneficios parezcan ser preferentemente pequeños, dado el actual clima político poco propicio. Necesitamos comprometernos en formas comunales y colectivas de rechazo y resistencia. (Naturalmente, el trabajo activista comunal es más fácil para los hombres, Bell Hooks lo hace notar, porque la sociedad ha admitido a los hombres de todas las posiciones de clase como más autónomos que las mujeres para removerse a ellos mismos de la vida familiar y de la comunidad con la libertad de reingresar cuando ellos decidan hacerlo). El modelo de insurgencia de la práctica intelectual implica el cuestionamiento de las verdades euroamericanas que rigen actualmente, de los compromisos estructurales y de las jerarquías sociales y una lucha por formas nuevas, innovadoras de vida social que promuevan la justicia social.

² Bell Hooks and Cornel West. *Breaking Bread: Insurgent Black Intellectual Life*, Boston, South End Press, 1991, p.153.

KELLY: Creo que al considerar el modelo de la insurgencia has descrito que un compromiso adicional en nuestra lucha por nuevas e innovadores formas de vida social, es que necesitamos enfocar nuestra atención en los estudiantes y en su papel dentro de las formas colectivas de resistencia, y en la redefinición *status quo*. Considera que hay aproximadamente de 1'300.000 (Development Associates, 1984) a 3'600.000 (O'Malley, 1981) niños hablantes de lenguajes minoritarios o de no inglés inscritos en nuestras escuelas. Hay un gran número de niños cuya cultura de hogar es diferente a la cultura anglo dominante, representada en la mayor parte de los currícula escolares de la corriente dominante. Inclusive actualmente hay sólo un 3% de maestros latinos y un 8% de maestros afroamericanos en el sistema escolar público.

Una barrera fundamental para la transformación social en el contexto de la escuela pública yace en esta oposición social y cultural que existe entre maestros y estudiantes, producido a través de los mismos tipos de mecanismos que operan en el contexto social más amplio. Menores números de estudiantes minoritarios se gradúan del sistema de enseñanza media, mucho menos aún van a las facultades y todavía menos se gradúan y se vuelven maestros de escuelas públicas. Mayores números de estudiantes minoritarios están siendo socializados en un contexto institucional que refleja valores, creencias y experiencias que no son propias de ellos.

Este "sesgamiento" sociocultural hacia la población mayoritaria blanca opera a muchos niveles dentro de la jerarquía educacional, desde la enseñanza hasta la propia investigación sobre enseñanza y escuela. Muchos de los educadores críticos más visibles y con voz son varones blancos. El discurso pedagógico crítico deriva en parte

de una tradición académica creada y modelada por pensadores de Europa occidental y angloamericanos. Aunque no podemos negar que este trabajo ha contribuido sustancialmente a una praxis de cuestionar la visión dominante del mundo, la crítica más vehemente de la pedagogía crítica es que realmente es acerca de varones blancos hablando de todos los demás.

PETER: Como varón blanco, cuyos primeros años transcurrieron en la clase trabajadora y cuya adolescencia y años como adulto joven se ubicaron en la clase media, necesito considerar mi propia posicionalidad como intelectual y como agente social, interrogar mi propia ubicación en términos del privilegio que esto me permitió. Pero me reservo el derecho de ser parte de una lucha colectiva por la liberación. Estoy tomando parte en tal lucha, no obstante, todos nosotros debemos ser cautelosos de hablar "por" otros. Hablar "a" otros y en solidaridad "con" otros no me exenta de tomar en consideración mi propia situacionalidad dentro de la academia burguesa. Aunque esto sea tan difícil, creo firmemente que los intelectuales pueden y deberían hacer una diferencia a través de un compromiso activo en las luchas contra-hegemónicas de resistencia al racismo, al sexismo, a la homofobia y a la explotación capitalista en sus muchas formas insidiosas.

Una política de la insurgencia y la transformación necesita de un compromiso sincero a través de una descolonización de nuestras ideologías dominantes, pero también a través de praxis concretas en nuestras vidas diarias como educadores, como padres, como hermanos, como amantes. Naturalmente cometeremos errores a lo largo del camino, así como descubriremos inconsistencias y contradicciones en nuestro pensamiento y en nuestra conducta ...

KELLY : Creo que el experimentar relaciones diferenciales dentro de una sociedad, así como los significados de la gente para expresar esas experiencias es lo que crea la diversidad cultural. En una sociedad jerárquica como la nuestra, los que están en el poder promueven y validan su propia experiencia de la realidad social y cultural a expensas de los demás grupos. El resultado de esta supresión de puntos de vista alternativos de la realidad respecto de las experiencias diferenciales de esto, es la convicción de que a la gente en los Estados Unidos le falta una cultura, que ellos son esencialmente aculturados.

Contrario a esta convicción popular, los Estados Unidos sí tienen una cultura, aun cuando las relaciones desiguales entre las diversas poblaciones dentro de este país creen una pantalla de humo, a través de la cual, sólo las imágenes de alto relieve de lo que constituye la cultura norteamericana emerjan. Es como si uno viera la cima de una montaña y un valle ocasional, con todo el resto del programa cultural obscurecido. Con lo que nos estamos quedando es con una impresión de la cultura norteamericana que es frecuentemente llamada la cultura "popular", la más altamente visible, la vista más reconocible de los Estados Unidos manufacturada y diseminada en los medios masivos de comunicación. Aunque esta visión popular de la cultura de los Estados Unidos es muy limitada, frecuentemente sirve como punto de partida para muchas imágenes, no de la corriente principal, y puede proporcionar una ubicación para articular realidades sociales alternativas.

Pocos ambientes educacionales toman ventaja de la oportunidad que la cultura popular proporciona para deconstruir y redefinir la versión Anglocéntrica de la cultura de los Estados Unidos. ¿Cómo podemos, como

educadores críticos, recurrir a este recurso social y cultural para proporcionar a los estudiantes oportunidades para expresar y dar forma a realidades alternativas?

PETER: La cultura popular es uno de los espacios más importantes para construir un currículum, porque es el terreno que ofrece cortes a través de las diferencias de clase (aun cuando ciertas formaciones de cultura popular estén relacionadas a las formaciones de clase, raza y género) y esto es algo que la gente joven toma seriamente al formar sus identidades. Es el terreno primario donde la gente joven se inviste afectivamente y hace identificaciones con puntos de vista particulares, estilos de vestir, apariencia física y comportamientos. Tomemos al rap por ejemplo. Los maestros que trabajan con estudiantes Negros y que no están familiarizados con el rap y las controversias que lo rodean, se están perdiendo realmente una oportunidad, -no sólo de hacer "relevante" la enseñanza, sino de proporcionar un contexto para criticar la supremacía de la cultura consumista blanca; con el objeto no simplemente de resistirla, sino de transformarla en función de los intereses de la justicia social en su acepción más amplia. Creo que el rap es una forma de pedagogía, de enseñanza, de testificación, una forma de solidaridad comunicativa de frente a la tiranía del racismo. Pero eso no significa que el rap sea una ideología inocente. Las críticas de feministas negras del sexismo en la música del rap necesitan ser mencionadas. Pero quiero hacer una observación aún mayor. Generalmente no estamos conscientes acerca de cómo los medios masivos de comunicación modelan nuestros deseos e identidades; no parecemos sentirnos implicados como educadores acerca de lo que los medios masivos de comunicación están

reportando y tal vez más importantemente, de lo que *no están* reportando. Tomemos la cuestión del racismo ambiental. Publicaciones tales como *Extra*³ señalan que el sesenta por ciento de las poblaciones Negras o Latinas en este país viven en comunidades con uno o más sitios de basura tóxica no controlada. Esto es también cierto para cerca del cincuenta por ciento de todos los Isleños Asiáticos del Pacífico y para los Nativos Americanos. Cerca de 8 millones de niños de barrios pobres están sufriendo a raíz de envenenamiento por plomo. El cáncer reproductivo entre los Navajos es 17 veces el promedio nacional. ¿Y por qué, de hecho, las agencias gubernamentales trataron de desviar la atención del público de estas cuestiones? Aquí es cuestión de raza y no sólo de clase. Sesenta y ocho por ciento de los niños Negros provenientes de familias que ganan menos de \$6,000 anualmente tienen envenenamientos por plomo, comparados con el treinta y seis por ciento de los niños Blancos. Realmente éstos no son asuntos que los medios masivos de comunicación quieran tratar, y tenemos que preguntarnos a nosotros mismos por qué es éste el caso. Durante el levantamiento de Los Ángeles, por ejemplo, la cobertura de los periódicos se enfocó principalmente en los Blancos que fueron víctimas de golpes -pero, ¿qué se dijo de víctimas Negros o Latinos? Hubo veinticinco Afro-Americanos asesinados, diecinueve Latinos y diez Anglos. El racismo y la injusticia social fueron asuntos que estuvieron ampliamente ignorados. La cobertura de la televisión sobre las comunidades minoritarias ha sido reducida casi a cero -especialmente desde la era Reagan- de las agencias no reguladas de transmisión. Los medios masivos de comunicación se han convertido en un espectáculo para el público general.

³ *Extra* (1992, July/August). Vol. 5, No. 5.

KELLY: La difusión de noticias es una forma de sujetar la programación popular a los mismos tipos de coacciones y confusiones del de las comedias situacionales y las telenovelas, lo principal entre ellas es hablar de los productos de los anunciantes. La objetividad y la amplitud de la materia no operan en la selección de las nuevas historias, los productores y editores seleccionan aquellas historias que sujetarán la atención de los espectadores a través de los comerciales. Por primera vez en un largo tiempo, la gente de Los Ángeles (y mucha gente a lo largo de los Estados Unidos) vio partes de la ciudad y de la existencia diaria de los residentes de estas áreas que eran en su mayor parte ignoradas por los medios masivos de comunicación. Además, los espectadores tuvieron oportunidades de ser testigos de gentes y de eventos que contradijeron las concepciones populares de los Afro-Americanos y de los Latinos: la cooperación, el auto-sacrificio y el orgullo de comunidad. No obstante, es la narrativa popular que la gente quiere y cree acerca de las diversas comunidades en los Estados Unidos que es proliferada a través de los medios masivos de comunicación, especialmente a través de los medios periodísticos. Lo que está especialmente faltando en la conciencia popular es, tanto un conocimiento exacto de la diversidad cultural de la población de Estados Unidos, como el deseo de volverse conscientes de los aspectos positivos de la diversidad.

PETER: Estoy en contra del llamado de los multiculturalistas conservadores para una cultura común, que se ha convertido en una excusa que perdona todo para privilegiar la cultura de la blancura y de la masculinidad, como estoy seguro de que tú estás consciente de ello. El término 'multiculturalismo' ha sido apropiado -muy

hábilmente- por la Nueva Derecha y es por ello que elijo llamar a mi postura multiculturalismo crítico o 'multiculturalismo de la resistencia'. Y creo que las siguientes razones proporcionan alguna justificación para hacerlo. Por ejemplo, el multiculturalismo conservador o multiculturalismo corporativo:

- Rechaza tratar a la blancura como una forma de etnicidad, y al hacerlo ubica a la blancura como una norma invisible por la cual otras etnicidades son juzgadas (como puede ser visto en el trabajo de Diane Ravitch, Arthur Schlesinger, Jr., Lynn B. Cheney, Chester Finn, y otros).

- Utiliza el término 'diversidad' para enmascarar la ideología de asimilación que sostiene su posición.

- Reduce a los grupos étnicos a "adicionados" a la cultura dominante. Antes de que puedas ser "añadido" debes primero adoptar un punto de vista consensual de cultura y aprendizaje para aceptar las normas esencialmente patriarcales del país 'huésped'.

- Adopta la posición de que el inglés debería ser la única lengua oficial. Su ideología monolingüe y de supremacía de la blancura está virulentamente opuesta a los programas de educación bilingüe.

- Sitúa estándares de ejecución para todos los jóvenes, cuyos fundamentos son el capital cultural de la clase media Anglo.

- No cuestiona el alto status del conocimiento, que se considera de mayor valor en la clase media blanca de América y a la cual el sistema educativo está acoplado. Tampoco cuestiona los intereses a los que tal conocimiento sirve.

- Ignora las formas en las cuales los regímenes dominantes de discurso y de prácticas sociales están

implicados en la dominación global e inscritos en supuestos racistas, clasistas y homofóbicos.

El multiculturalismo de la resistencia es diferente. Rechaza ver a la cultura como no conflictiva, como armoniosa y consensual. La democracia es entendida como ocupada -no se da sin costuras, lisa, o siempre en un estado relativo de equilibrio político y cultural. El multiculturalismo de la resistencia no ve a la diversidad en sí misma como una meta, sino que más bien sostiene que la diversidad debe ser afirmada dentro de políticas de crítica cultural y un compromiso con la justicia social. Debe estar atento a la noción de la "diferencia". La diferencia es siempre un producto de la historia, la cultura, el poder y la ideología. El multiculturalismo sin una agenda transformadora política puede simplemente ser otra forma de acomodación al orden social más amplio. La respuesta es, en la realidad política presente, no eliminar todas las formas de capitalismo, aun cuando reconocemos los problemas y peligros tanto de la economía comandada como de la libre empresa... Aunque luchamos contra la sociedad de mercado (como opuesta a una sociedad sin mercados) y trabajamos para traer una justicia económica podemos, como Cornel West sugiere, promover valores de no-mercado tales como el amor, la protección mutua, la justicia, la igualdad, el sacrificio, el considerarse dentro de la comunidad y la responsabilidad moral hacia los grupos en desventaja.

KELLY: Estoy absolutamente de acuerdo con tu planteamiento de que el multiculturalismo sin una agenda transformadora política resultaría en acomodación al orden social mayor. Creo que podemos ya ver que esto está ocurriendo en muchos escenarios escolares que están intentando integrar aspectos multiculturales dentro

del currículum existente sin la clase de examen crítico y la redefinición que necesita acompañar tal reforma curricular. Como establecí anteriormente, tal reforma frecuentemente resulta en una forma de simbolismo inadvertido (en la mayor parte de los casos). Pocos intentos se hacen por repensar las estructuras pedagógicas dentro de las cuales un currículum multiculturalista es situado. Estas estructuras reflejan las relaciones de poder y la distribución del conocimiento que valida a las normas y valores Anglo-Americanos de la clase media y media alta. En este contexto, el multiculturalismo se encarga de la definición de "el otro" o de "el resto de" la población. En esta luz, la cuestión presente del multiculturalismo, como hemos discutido en este artículo, tiene muchas implicaciones para el repensar la idea del currículum.

PETER: Aquellos de nosotros que estamos trabajando en el área del currículum, necesitamos ir más allá del simple reportaje tabloide que rodea el debate de la rectitud política, y tomar la cuestión de la diferencia seriamente y desafiar el socavante abandono de la diferencia hecho por los multiculturalistas conservadores. Necesitamos ir más allá admitiendo uno o dos libros Latino-Americanos o Afro-Americanos dentro del canon de los grandes trabajos, tal como lo recomiendan algunos multiculturalistas liberales. Más bien necesitamos movernos hacia ciertas iniciativas:

- Legitimar las tradiciones múltiples (y frecuentemente en competencia) de conocimiento.

- Invitar a los maestros a interrogar los supuestos discursivos que informan sus prácticas curriculares con respecto a la raza, la clase, el género y la orientación sexual y alentarlos a desestabilizar su complacencia con respecto al Eurocentrismo.

-Reclutar a los maestros en un proyecto de desplazamiento de lo que es erróneamente descrito como la superioridad inherente de la blancura y de la racionalidad Occidental.

-Ayudar a los estudiantes a reconocer qué grupos están diferencialmente situados en la producción del conocimiento de alto estatus Occidental y alentarlos entonces a levantar cuestiones acerca de quién está representado en el conocimiento oficial que enmascara el currículum. Por ejemplo, ¿ciertos grupos están estigmatizados porque están asociados con el Tercer Mundo? ¿Los críticos de la cultura Occidental son rechazados como anti-Americanos?

-Preguntar, no obstante, cuestiones sobre el rol de la enseñanza y la investigación: por ejemplo: ¿son cómplices los maestros o los estudiantes con la opresión de los diferentes grupos culturales cuando rechazan cuestionar a las películas populares y a los programas de televisión que refuerzan su estatus subalterno?

-Invitar a maestros y estudiantes a afirmar las voces de los oprimidos; ellos necesitan dar la opción preferencial marginada y deshabilitada. Los estudiantes deberían ser alentados a producir sus propias lecturas alternativas y oposicionales del contenido curricular.

-Alentar a los maestros a reconocer la importancia de crear espacios para la multiplicidad de voces en sus salones de clases, y contruir una pedagogía dialógica en la que los sujetos ven a los otros como sujetos y no como objetos.

KELLY: Peter, siento que nuestra discusión del multiculturalismo tiene importantes contribuciones para hacer una reflexión sobre la naturaleza de la investigación conducida en el salón de clases. El cambio reciente que se ha dado en la investigación educativa,

alejándose de estudios cuantitativos, yendo hacia una investigación cualitativa más basada en el contexto es oportuna, considerando la naturaleza altamente compleja de la escuela actual. No obstante, es especialmente crítico para aquellos que se encuentran trabajando con cuestiones relacionadas con minorías étnicas, y al intento de moverse más allá de los enfoques tradicionales al estudio de los fenómenos socio/culturales. Tanto tú, en el estudio que condujiste para *Schooling as a Ritual Performance*, como yo, en mis propias investigaciones sobre los procesos de adquisición del alfabetismo entre estudiantes Latinos, hemos reaccionado contra el uso de metodologías cualitativas y perspectivas teóricas que presentan a los participantes como "informantes" o "nativos" y los cuales crean falsas dicotomías entre los "sujetos" no informados y el analista "objetivo".

Un enfoque crítico al esfuerzo de la investigación debería comprometer a los participantes en un proceso dialéctico de reflexividad, y finalmente a la transformación. Lo que es importante considerar a partir de esta perspectiva es que el investigador es verdaderamente un participante, sujeto a las mismas clases de bases e interpretaciones agrietadas a las que los "informantes" están sujetos". Esta noción de participación va más allá de la mayor parte de las implementaciones tradicionales de la metodología cualitativa, la cual dicta lo que el investigador tanto observa, como interactúa con aquellos que están presentes en el contexto de investigación, cuestionando y analizando sus creencias y prácticas normativas, mientras guarda intactos sus propios marcos de trabajo interpretativos para el análisis. Un enfoque crítico a la investigación incorpora las perspectivas y los marcos de interpretación presentes en ambos lados de las "lentes" observacionales. Los investigadores deben

comprometerse en un examen y una crítica de sus propios supuestos y creencias que subyacen a las prácticas que están siendo estudiadas.

Lo que se necesita en un enfoque crítico de la investigación cualitativa es el establecimiento del tipo de praxis entre los participantes -tanto los observadores como los observados- que la teoría crítica describe; una en la cual las definiciones formalistas (por ejemplo, las teóricas) que motivan a la investigación observacional son llamadas dentro de la cuestión y son vistas como subjetivas y perspectivales. Necesitamos repensar y someter a escrutinio nuestros propios métodos de ubicación del observador en el rol de la única autoridad capaz de rendir la interpretación definitiva. Más aún, como maestros, necesitamos deconstruir las posiciones que construimos dentro de la academia.

PETER: Kelly, estoy de acuerdo en que se debe hacer un énfasis en el cuestionamiento de los supuestos del investigador. Por ejemplo, Patricia Ticineto Clough recientemente ha propuesto un brillante argumento con referencia a las narrativas maestras que subyacen a la ciencia social empírica -una narrativa que tradicionalmente informa a la investigación educacional-.⁴ De acuerdo con Clough, el realismo narrativo de las ciencias empíricas legitima al sujeto masculino unificado a la autoridad de las representaciones factuales de la realidad empírica. Esto puede verse, Kelly, en muchos estudios etnográficos en los cuales el investigador asume un marco misionero de referencia en el cual él o ella presume *hablar por* los sujetos de investigación. Esta perspectiva puede ser relacionada a la tradición modernista en la antropología, así como al romanticismo Alemán. Específicamente, creo

⁴ Patricia Ticineto Clough (1992). *The End(s) of Ethnography: From Realism to Social Criticism*. Newbury Park: Sage Publications.

que los investigadores educativos necesitan comprometerse en una conversación más sostenida y seria con los nuevos desarrollos en la investigación científica, algo de lo que Joe Kincheloe señala en *Teachers as Researchers*.⁵

Al hablar de nuevos desarrollos, me estoy refiriendo aquí al impacto de los estudios literarios sobre la investigación educativa -lo que puede llamarse una mezcla de lo literario y lo sociopolítico. Me estoy refiriendo a la influencia que los teóricos de la Escuela de Frankfurt están teniendo, así como a la de los teóricos sociales continentales tales como Michel Foucault, Jacques Derrida, Jean Baudrillard, Julia Kristeva, Luce Irigaray, Jean-François Lyotard y Jacques Lacan. Y teóricos y críticos sociales de Estados Unidos tales como Bell Hooks, Cornel West, Michelle Wallace, Patricia Williams y Gloria Anzaldúa. No sin mencionar a las investigadoras feministas tales como Sandra Harding, Nancy Harstock y Donna Haraway. Necesitamos un enfoque ecuménico que trabaje hacia un escenario genuino de diálogo común, evitando una síntesis reduccionista o prematura.

Un signo alentador es que los investigadores están comenzando a separarse de la teoría del espectador de conocimientos, y la idea fija de la objetividad antiséptica y a comprender cómo las prácticas de investigación y el conocimiento producido intertextualmente tanto por el investigador como por los participantes de la investigación son estrategias discursivas que nunca están exentas de los caprichos y extravagancias de la retórica, y que están ineluctablemente entramadas dentro de las estructuras más amplias de poder y de privilegio. No estoy hablando de tratar al conocimiento como un reino

⁵ Joe Kincheloe (1992). *Teachers as Researchers*. London and New York: Falmer Press.

de indecibilidad generalizada, revocando estándares de consistencia argumentativa, o apelando a la no disponibilidad de las demandas de verdad en la crítica social. Ni estoy sugiriendo que abandonemos la idea del valor, la validez o las formas de vínculo condicional a la verdad sino que rechazamos las cualidades trascendentes y universales como la verificación por toda evaluación. Los criterios evaluativos están siempre encarnados históricamente y específicos culturalmente.

Como Johannes Fabian⁶ lo ha señalado en su importante trabajo, *Time and the Other: How Anthropology Makes Its Object*, la investigación sobre los sujetos humanos es siempre una amalgama de ciencia y política, y la Antropología Americana en particular es responsable de negar la existencia coetánea del sujeto y del objeto de su discurso. Nuestros encuentros con otras culturas no son simplemente taxonómicos, como estructuralistas tales como Lévi-Strauss nos han hecho creer. Cuando negamos la existencia del tiempo compartido entre el investigador y el "Otro", entonces tendemos a poner un aura de objetividad al proceso de distanciamiento de nosotros mismos de aquellos a quienes estamos investigando; como investigadores, nuestros denominadores racionalizantes que nos permiten asumir la ubicación de observadores neutrales y objetivos, que nos capaciten para tratar nuestras experiencias personales como investigadores como medio para categorías universales de conocimiento. Desde aquí, alineamos la verdad con el conocedor -el investigador- y ubicamos a la ignorancia y la conducta inconsciente en el lado del Otro. Como educadores necesitamos estar conscientes de la forma de control cultural de nuestra

⁶ Johannes Fabian. *Time and the Other: How Anthropology Makes Its Object*, New York: Columbia University Press, 1983.

propia investigación y de los acuerdos y convenciones gobernantes que producen nuestros 'objetos' de investigación, así como de las formas involuntarias a través de las cuales nuestra relación con nuestros sujetos de investigación -frecuentemente el 'otro racial'- se vuelven los artefactos de epistemologías y metodologías que tanto dan forma como resultan de la dirección de nuestra teorización. Si hacemos una revisión de la historia de los intentos occidentales por comprender a los que "se encuentran del otro lado" veremos cómo frecuentemente -en todo, desde la escritura común a la literatura, a la antropología estructuralista- la noción de la "otredad" y la "diferencia" ha sido utilizada como medio para anexar culturalmente a "aquellas gentes" para el beneficio de exaltarlos y monumentalizar el "nosotros". La historia de estas prácticas de investigación está informada por la mayor parte de las formas monstruosas de racismo, sexismo y violencia especialmente dirigida hacia la gente de color, las mujeres y los pobres. Pero la investigación y la erudición no necesitan ser invasivas y opresivas sino que pueden ser revelatorias y liberadoras. Por qué éste no ha sido el caso, con respecto al gran monto de investigación sobre las poblaciones no blancas hecha por investigadores blancos, es lo que se está diciendo.

Necesitamos comprender que toda investigación está constituida por distribuciones de personas, eventos y perspectivas en relación a estructuras y prácticas de poder. Por ejemplo, la crítica feminista ha atraído fuertemente la atención al rol que la diferencia sexual y la división del yo juega en la construcción de la identidad del investigador. No podemos seguir ignorando estas cuestiones. Necesitamos también recordarnos a nosotros mismos, como Patricia Ticineto Clough nos advierte, que

la investigación es siempre acerca de prácticas de lectura y escritura; en pocas palabras la política de la representación. En esta forma podemos comenzar a comprender cómo hemos inintencionalmente creado a la gente que estudiamos. En una sociedad multicultural tal como la nuestra, éste es un desafío que no debemos tomar a la ligera.

Trd. María Marcela González Arenas

Referencias Bibliográficas

DEVELOPMENT ASSOCIATES

1984 *Final Report Descriptive Study Phase of the National Longitudinal Evaluation of the Effectiveness of Services for Language Minority Students*, Development Associates, Arlington, VA.

McLAREN, P.

1986 *Schooling as a Ritual Performance*, Routledge, London and New York.

1992 "Critical Pedagogy: Constructing an Arch of Social Dreaming and a Doorway to Hope", en *Journal of education*, Vol. I, No. 173, pp. 9-34.

OAKES, J.

1985 *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*, Vail-Ballov Press, Binghamton, N.Y.

O'MALLEY, M. J.

1981 *Children's and services study: Language Minority children with limited English Proficiency in the United States*, National Clearinghouse for Bilingual Education, Rosslyn, VA.

LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO EN AMÉRICA LATINA

Roberto A Follari*

Dado que aún para la investigación empírica lo teórico opera como aspecto fundante de la investigación -según lo afirman las principales corrientes de la epistemología contemporánea-,¹ un tema decisivo para orientar la investigación en temas educativos es el relativo al estatuto de cientificidad de la problemática educacional. Puede plantearse desde el punto de vista del nivel a que se ha llegado al respecto; cabe allí señalarse que se trata de un espacio conceptual con una larguísima tradición, desde los griegos mismos, pero que es objeto de tratamiento científico desde recién avanzado el presente siglo. La tradición filosófico-especulativa ha preparado el campo, pero a la vez lo ha ocultado, sirviendo como silenciosa vía alternativa al desarrollo de la ciencia; para muchos aún hoy, la cuestión educativa es asunto de pura especulación y de retorno a fantasías de transparencia atravesadas por la imagen equívoca del niño como inocente, pasivo y asexuado. El desarrollo de la investigación en educación choca con obstáculos no sólo epistemológicos, sino a menudo políticos;² los sectores conservadores se preocupan por

* Catedrático de la Universidad de Cuyo, Mendoza, Argentina.

¹ G. Bachelard, *La formación del espíritu científico*, Siglo XXI, México, 1979; T. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, México, 1980; W. Stegmüller, *Estructura y dinámica de teorías*, Ariel, Barcelona, 1983.

² Como criticara D. Lecourt a Bachelard, por no advertir la génesis social de los obstáculos en *Para una crítica de la epistemología*, Siglo XXI, México, 1980.

evitar que la ciencia llegue a la escuela, operación práctica que requiere previamente la mediación de la investigación científica. El caso argentino es paradigmático al respecto. Superar una Pedagogía vetusta -confundida a menudo con el limitado punto de vista de la Psicopedagogía-, es allí una finalidad a realizar.³

La constitución del campo teórico no es solamente un problema teórico. Sólo la modificación de condiciones políticas -dentro de las cuales lo teórico mismo opera como un movimiento interno- puede ofrecer el horizonte desde el cual la actividad científica sea posible y socialmente legitimada. El caso más extendido actualmente en América Latina no es el del conservadurismo tradicionalista, sino el del tecnocratismo modernizante: el paradigma de la tecnologización de los medios sin la discusión de los fines educativos, que ha estado presente -y lo está- en México o Chile con importante peso. En estos casos, se confunde ciencia con aplicación tecnológica⁴ y se rechaza la mediación teórica, considerándola sinónimo de resto metafísico o especulación inútil y abstracta. De este modo, no sólo se rechaza y exorciza el pensamiento crítico y las ideologías alternativas, sino también se abandona toda investigación no inmediatamente utilitaria y regida por la necesidad de la gestión y la decisión de los funcionarios.⁵ Esta pragmatización del pensamiento -notoriamente presente como tendencia en toda la cultura contemporánea- debe ser cuidadosamente desconstruida

³ Como ejemplo, puede señalarse la actual "caza de brujas" en contra de la psicogénesis piagetiana como método para el aprendizaje de la lecto-escritura, emprendida por sectores católicos conservadores que, ante el temor de perder el control ideológico basado en una lectura conservadora de la religión, han hallado -insólitamente, en una mezcla de ignorancia y mala fe- que lo piagetiano no puede ser ideológicamente subversivo. (Nos referimos a la Argentina, 1991.)

⁴ Tendencia dominante actualmente a nivel planetario, y que ya Marcuse denunciara en su *Política y cultura*, Ariel, Barcelona.

⁵ En el caso mexicano, funcionarios educativos han rechazado investigaciones por ser "críticas", y mostrar qué es aquello que no puede resolverse dentro del sistema social vigente. Me tocó particularmente el caso durante el sexenio de José López Portillo, en un trabajo sobre curriculum en Jardín de Niños realizado junto con T. Wuest y O. Chamizo.

y rechazada desde la “comunidad científica”⁶ en Ciencias de la Educación, tanto como desde la posición de aquellos que son depositarios indirectos de la investigación, pero agentes directos del quehacer educacional; los docentes, los supervisores, en su caso los alumnos.

Otra cuestión de definición conceptual es la largamente discutida de si debe hablarse de Pedagogía, de Ciencias de la Educación, o alguna otra figura. Se trata de fijar el status epistemológico de los discursos educativos, sobre todo en lo que hace a su relación con otras disciplinas científicas. Al respecto, caben posiciones diversas, y no podemos menos que ser conscientes de la enorme carga polémica que conlleva cualquier opción que se siga. Sin embargo, creemos también que es tiempo de ir produciendo criterios que zanjen la cuestión con base en fundamentos teóricos que no estén atravesados por la disputa desde intereses inmediatos.⁷ Hay quienes entienden que lo pedagógico corresponde a un espacio conceptual autónomo; sostienen que se trata de una disciplina con su objeto específico como cualquier otra, y que por ello debe fundar un espacio explicativo autoconformado que no responda más que a esa especificidad. Si tiene relaciones con otras disciplinas, estas serían sólo “auxiliares”, externas al propio discurso que acuden al solo efecto de apuntalarlo. En muchos casos, este planteamiento tiene éxito entre quienes se dedican -en lo aplicativo o en la investigación- a la educación, dado que se connota independencia conceptual en relación con otras ciencias, y eso es percibido como elemento coadyuvante al prestigio de lo pedagógico como independiente, autónomo, específico y no “derivado”. Opino que este problema ligado al

⁶ El concepto de comunidad científica debe ser desconstruido; Kuhn carecía de conocimientos en ciencias sociales para conformarlo mejor. El campo científico es conflictivo y contradictorio, para nada una “comunidad”; usamos la expresión con esta reserva.

⁷ No es que creamos que el conocimiento esté desprovisto de interés, ingenuidad rota desde Nietzsche a Foucault, e incluso Habermas; pero el interés sin mediación intelectual es incapaz de cualquier generalización más allá de una visión particularista.

prestigio de lo pedagógico opera como obstáculo para la comprensión propiamente teórica del problema, dado que no se trata aquí de defender autonomías a priori, sino de establecer desde un punto de vista conceptual qué es lo más pertinente.

Mi posición al respecto la he desarrollado en otro trabajo,⁸ entiendo que lo específico del análisis educativo es un espacio empírico, pero no un objeto teórico, en el sentido acuñado por P. Bourdieu.⁹ Tenemos una serie de fenómenos que analizar que no son temáticas de otras disciplinas; pero para analizarlos hay que apelar a las armas de esas disciplinas ya constituidas. No podemos ni prescindir de la ciencia política, la sociología, la antropología, la economía, etc., ni tampoco reinventarlas. Más bien las aplicaremos a espacios empíricos nuevos; esto es una simple tarea rutinaria: más bien semeja la actividad del científico en épocas de ciencia normal según Kuhn, cuando debe resolverse acertijos, es decir contar con ciertas reglas pero no conocer su aplicación para la resolución de un problema, y tener que develarla.¹⁰

De ser así, pensaríamos no en Pedagogía, sino en “Ciencias de la Educación”; se trata de ciencias aplicadas a lo educativo. Esto es percibido a menudo como mengua de la especificidad de la investigación educativa, e incluso de su dignidad y prestigio concomitantes: entiendo que se trata de un error de apreciación. En primer lugar, porque se confunde una cuestión epistemológica con otra de calidades; ser ciencia básica (desde la matemática a la psicología) no es ser científicamente más o menos relevante que la aplicada (que incluye casos tan decisivos como la Medicina o la Ingeniería). No es tampoco ser “más científica” o “menos científica”: la científicidad estará dada no por la autonomía del campo conceptual, sino por la adecuación

⁸ Follari, Roberto. “Filosofía y educación: nuevas modalidades de una vieja relación” en A. de Alba (Coord.): *Teoría y educación: en torno al carácter científico de la educación*, CESU-UNAM, México, 1990.

⁹ Bourdieu, P. et al. *El oficio de sociólogo*, Siglo XXI, Buenos Aires, 1975.

¹⁰ T. Kuhn, *La estructura... op. cit.*, Cap. III y IV.

de éste a las características de su objeto, es decir, con su ser coherente con las características de lo que pretende conocer. Finalmente, en la cuestión misma de los prestigios, importa señalar que es erróneo que una aplicación de discursos de otras disciplinas a un campo nuevo constituya tarea rutinaria, obvia o no-creativa: de hecho, se va configurando un "background" específico en tal aplicación, de modo que puede hablarse no sólo de sociología, sino de los problemas constituidos en Sociología de la Educación, sus autores, temas más pertinentes, enfoques teóricos más apreciados, etc. Finalmente, cabe señalar que la supuesta autonomía del campo en ciencias de la educación no ha colaborado a prestigiar a éste, sino toda lo contrario; el rechazo que suele darse en ciencias sociales a esta problemática, viene a menudo sostenido en la percepción de que se trata de un lugar no mediado científicamente, sostenida en especulaciones sobre el niño o los valores, en visible distancia con los desarrollos teóricos de las ciencias sociales y las teorías sobre la ideología, el Estado, las clases, el poder y el conflicto, etc. Nada mejor para el prestigio de la investigación en educación que sostener su relación constitutiva con las ciencias sociales. Tampoco nada mejor epistemológicamente: sería el modo de garantizar que el tratamiento de las temáticas apelara a aquellos desarrollos más constituidos.

Cabe advertir, sin embargo, que existe un campo de aplicación de la actividad científica en educación que es específico: planeamiento y evaluación de sistemas educativos, didáctica general y especializada, tecnología y medios en el aprendizaje. Estas aplicaciones deberán mantenerse ligadas a lo teórico-conceptual para no volverse meramente utilitarias y tecnocráticas, regidas por una lógica puramente pragmática. Sin embargo, no forman parte de ninguna otra disciplina, y sus discursos y prácticas tienen que ser construidos por completo desde la especificidad del campo de lo educativo. Tal vez la denominación más propia para estos aspectos fuera la de

Tecnología educativa; pero los equívocos que produce por la apropiación que hiciera la escuela estadounidense¹¹ impide tal denominación. Dado que la Pedagogía tradicional se ocupó de lo educativo fundándose en la aplicación, en la práctica de docencia y aún de tutelaje sobre el niño,¹² podría apelarse al nombre Pedagogía para este ámbito, asumiendo que debiera despejárselo explícitamente de equívocos. Refundaríamos así la tradición de Durkheim sobre el tema: su distinción entre el aspecto teórico-explicativo (que él acordaba a una ciencia de la educación y nosotros a ciencias de la educación), y otro aplicativo-operativo (una "ciencia práctica" que él denominaba Pedagogía).

Dejemos el tema del status epistemológico, para pasar a uno asociado: el del "campo" educativo, en el sentido acuñado por Bourdieu.¹³ Es decir: quiénes hablan de lo educativo desde el punto de vista científico, y cuáles son los mecanismos de legitimación de sus discursos. Al respecto, constituye un problema la no-delimitación suficiente en lo teórico, que permite difuminar las fronteras conceptuales y por ello impide al pedagogo o calificado en ciencias de la educación ser quien mantenga el monopolio del campo. Otro problema viene dado porque lo educativo es una función política, una actividad central de reproducción/ruptura ideológica, y por ello un espacio conflictivo sobre el cual el Estado, las empresas y sectores conservadores mantienen una vigilancia sistemática. Siendo así, se invade el campo por razones para nada epistemológicas; hay, como es el caso de México, multitud de ingenieros y abogados que se ubican como funcionarios

¹¹ Alicia de Alba, A. Díaz Barriga, R. Follari et al: *Tecnología educativa: aproximaciones a su propuesta*, Universidad Autónoma de Querétaro, México, 1985.

¹² Origen silenciado de la pedagogía. Ver R. Scherer, *La pedagogía pervertida*, Ed. Laertes, Barcelona, 1983.

¹³ Cfr. E. Tentí, "El campo de las ciencias de la educación: elementos de teoría e hipótesis para el análisis" en C. Carrizales y E. Arreola V.: *Políticas de investigación y producción de ciencias sociales en México*, Universidad Autónoma de Querétaro, México, 1984.

educativos, los cuales a menudo cuando ya no permanecen en el cargo, guardan posiciones expectantes a través de su apelación a ser investigadores dentro del campo. Lo educativo es espacio de control político, y por ello lugar de estacionamiento de cierto funcionariado; si a ello se agrega la escasa formalización de los límites conceptuales de lo educativo, y lo novel de la constitución de su espacio en lo propiamente científico, se explica esta “invasión” desde un más-allá de lo producido estrictamente por quienes trabajan desde su formación en lo educativo.

No puede apelarse al monopolio legítimo del campo como a un principio abstracto; más allá de cualquier cuestión de principios, la legitimidad para el discurso se obtiene en el trabajo mismo, es fruto de mostrar la propia eficacia y la inanidad de los competidores. Es imposible borrar voluntaristamente las complejidades de constitución del campo teórico como entrecruzamiento de disciplinas, o las del campo práctico como espacio político-conflictivo. Por ello, la disputa por los discursos legítimos continuará y es difícil que se evite que lo educativo sea objeto de tratamiento por quienes se han formado en Psicología, Sociología, etc., y por funcionarios de distinta especialización y especie. Ante estos últimos, el único exorcismo posible estará dado por la calidad teórica y empírica de la investigación educativa; en la medida en que ella vaya marcando precisión irá configurando un “background” determinado, sin el conocimiento del cual no se podrá participar del campo. A mayor formalización del espacio conceptual, menor posibilidad de que este sea ocupado por legos o extraños a la disciplina. En cuanto a la presencia de sociólogos, psicólogos, etc., esta es inevitable, dado que ellos son los portadores primarios de las disciplinas que se juegan en la explicación de lo educativo: es imposible lograr rigor en la psicología aplicada si se prescinde de los psicólogos. En todo caso, quienes trabajan en ciencias de la educación pueden perspectivizar la educación desde un interés

de conjunto que no puede ser visualizado por los que no están en él; cierta estructuración global de los procesos sólo puede producirla quien es especialista en ciencias de la educación, así como también debiera ser el único encargado de los aspectos aplicados, que arriba hemos llamado provisoriamente "pedagógicos". Así se encontraría la especificidad del propio rol sin proponer una inexistente autoconstitución teórica, o desplazar a quienes desde disciplinas decisivas a la explicación de lo educativo (Sociología, Antropología, Psicología, Economía, etc.) hacen su aporte.

Otro aspecto a considerar es el de lo ideológico en la constitución del discurso educativo. Asumido que no es posible encontrar discursos no-ideológicos en ciencias sociales, es notorio que todo "relato" sobre lo educativo tiene fuerte carga ideológica, dada la politicidad fundante de la que ya hemos hablado. Esto es subrayable en esta época en que algunos suponen la existencia del pragmatismo universal, la homogeneización ideológica y el "fin de la historia" y las grandes interpretaciones.¹⁴ No desarrollaremos aquí la discusión a fondo sobre la presencia de lo posmoderno en el subcontinente;¹⁵ creemos que está en buena medida dado, y que implica fuertes reacomodamientos en lo cultural e ideológico. Sin duda hay que replantearse los discursos críticos a la luz de esta situación; pero ello es diferente a sostener que la criticidad ya no es ni necesaria ni posible. Por el contrario, la pauperización de nuestros países no convoca a tareas urgentes: y allí la lucha contra el neoliberalismo y contra la identificación lisa y llana de democracia con libre mercantilismo tiene que ser asumida.

¹⁴ Se superponen aquí la cuestión del fin de los grandes relatos de Lyotard y el "ingenuo" fin de la historia de Fukuyama; ambos no son idénticos conceptualmente ni en su sesgo ideológico, nitidamente retrógrados en el caso del articulista japonés.

¹⁵ Cfr. R. Follari: *Modernidad y posmodernidad: una óptica desde América Latina*, Aique/Rei, Buenos Aires, 1990; también N. García Canclini, *Culturas Híbridas*, Grijalbo, México, 1990

El discurso educativo seguirá vehiculizando ideología, con la carga que marca la actual tendencia a la evaluación tecnocrática de las instituciones, el economicismo descarnado y la búsqueda de justificación de la retirada del Estado en cuanto al gasto en educación (al igual que el resto de las políticas sociales). Por esto, no puede concordarse con Khun cuando considera a las ciencias sociales como pre-paradigmáticas, asumiendo que están en la carencia de “no haber llegado” al consenso unitario de la comunidad científica. A ese consenso nunca se habrá de llegar, es obvio, dado que es *constitutivo* de la teoricidad en ciencias sociales (construcción de teorías por quienes plantean revoluciones científicas, y elección de teorías por quienes - la mayoría- practican la ciencia normal) el estar permeadas por las ideologías. El conflicto de interpretaciones marca la riqueza y límite *necesarios* en ciencia social; no puede haber paradigma en el sentido de acuerdo unánime de los científicos, y la pluralidad teórica no es un “error”, sino una condición necesaria del proceso de conocimiento.

Por lo dicho, en ciencias sociales la neutralidad se disfraza con dificultad: en cuanto existen más interpretaciones que una sola, es difícil pretender a alguna como única y natural. El paradigma se “naturaliza” en ciencias fisico-naturales; es el proceso de asumir criterios teóricos creyendo que son obvios, que pertenecen “a las cosas mismas”, que la Naturaleza habla; procesos que tan bien ha desenmascarado Kuhn al referirse a cómo se presenta la ciencia en los libros de texto. Esto es más dificultoso en ciencias sociales; allí la ideología se explicita más, en la medida en que no hay sólo una. Por supuesto, la dominante siempre logra naturalizarse un tanto, al presentarse como hipóstasis de lo existente; más aún en nuestra época, donde se presenta al libre mercado como una necesidad ineluctable de leyes objetivas transhistóricas. Es necesario mantener la vigilancia epistemológica que evidencie la ideología dominante en el actual pragmatismo, a la vez que sea capaz de presentar,

con criterios ideológicos diferentes, nuevas postulaciones teóricas, en un momento de crisis de las versiones alternativas.¹⁶

De más está decir que señalar la incidencia de lo ideológico en la teoría social no es reducir la teoría a ideología; no se explica la realidad sólo apelando a valores o principios, y una investigación no es un panfleto. A la asunción explícita de un punto de vista ideológico debe ligarse indisolublemente la decisión de ser férreos en la teoría y en la admisión de los hechos que la contrasten y contraríen. Disponer de una teoría en la investigación es algo muy diferente a suponer su necesaria conformación fáctica.¹⁷

Otro problema de la investigación en educación hace a la posibilidad de lo interdisciplinario. Esta es doble: si el discurso sobre lo educativo parte de diversas disciplinas, parece posible - e incluso, necesario- constituir un discurso unívoco que parta de tales disciplinas como componentes. A su vez, habría que ubicar a quien trabaja ciencias de la educación como componente de equipos interdisciplinarios, que se dediquen, por ejemplo, a salud o a cuestiones de sostenimiento del medio ambiente. En ambos casos, se hace imprescindible fijar los protocolos conceptuales y operativos de la actividad.

Hemos trabajado la cuestión interdisciplinar en otro espacio.¹⁸ Allí señalamos que los saberes y métodos de disciplinas diversas no se ordenan entre sí como partes de una unidad previa preestablecida; no son las partes de un rompecabezas. Los objetos teóricos son diversos, y se han configurado por ruptura, y no por continuidad mutua; no existe tampoco un método científico único y común a todos los saberes científicos; las disciplinas han surgido en diferentes momentos y

¹⁶ Crisis palmaria, desde la caída del socialismo real a las imposibilidades de restaurar desde la socialdemocracia el Estado de bienestar. Ver. por ejemplo, A. Borón, "La transición hacia la democracia en América Latina: problemas y perspectivas", Buenos Aires, 1991, presentado en el Congreso Mundial de Ciencia Política (Buenos Aires).

¹⁷ Ver P. Bourdieu, *El oficio...*, op. cit.; esto ha sido una preocupación fundamental en la obra de W. Quince.

¹⁸ R. Follari: *Interdisciplinariedad*, UAM-Azc., México, 1982

bajo premisas no-comunes. De tal manera, lo interdisciplinar no es un simple conjuntar “pedazos” disgregados de un imaginario saber único, ni encontrar -como quería Piaget¹⁹- la unidad de las estructuras explicativas bajo la diversidad aparente de las diferencias empíricas. Por ello, lo interdisciplinar se diferencia de lo multidisciplinar: esto último es una simple conjunción de conocimientos de disciplinas diferenciadas, mientras que lo primero es la constitución de un nuevo discurso explicativo a partir de los componentes representados por esas disciplinas. Producir este nuevo conocimiento supone la existencia de las disciplinas previas: estas no “licuan” su diferencia en lo interdisciplinar, sino que mantienen tal especificidad como componente irrenunciable de lo nuevo a producir. Se trata de acercar lenguajes, tradiciones y metodologías diversas en función de un nuevo objeto, teórico o pragmático: el tema de la identidad, por ejemplo, o el planteamiento urbano. Tarea prolongada y problemática, aun cuando a menudo sumamente necesaria para comprender fenómenos de alta complejidad.

Deberá tenerse en cuenta estos recaudos -y sus efectos operativos- para que lo interdisciplinar sea fecundo y no una simple acumulación de promesas.²⁰ Esto sirve también respecto del discurso educativo como resultado interdisciplinar: lo disciplinar no es un reto a superar, sino conocimiento válido por sí; además, condición de posibilidad de lo interdisciplinar mismo. A lo sumo, podemos pensar en “perspectivizar” lo interdisciplinar desde ciertas necesidades temáticas específicas: de allí el rol del científico de la educación dentro de un equipo sobre la temática educativa.²¹

En cuanto a la formación del “pedagogo” o acreditado en ciencias de la educación, un aspecto más: deberá acentuarse la

¹⁹ J. Piaget: “La epistemología de las relaciones interdisciplinarias”, en L. Apostel y otros: *Interdisciplinariedad*, ANUIES, México, 1975

²⁰ Cfr. nuestro trabajo *Interdisciplinariedad*, nota 18, *supra*, cap. I.

²¹ Como se lo piensa en una versión “posmodernizada” de lo interdisciplinar. Ver R. Follari, *Modernidad y posmodernidad... op. cit.* cap. II.

formación teórica en disciplinas básicas (Sociología, Psicología, etc.), en consonancia con lo ya dicho. Probablemente sea conveniente profundizar en algún área que funcione como pre-especialización, para evitar la saturación de contenidos. Pero a la vez se acentuará el conocimiento de las aplicaciones (planeamiento, didáctica); en el entendimiento de que forman parte de las tareas que *exclusivamente* le corresponden y en las que no encontrará competencia. Estas tareas no se disociarán de la teoría, y advertimos que plantear esta doble vertiente no es contradictorio: lo operativo no es lo "malo" para la "buena" teoría -como suponen los cientificistas- ni la teoría es algo perverso y ajeno al mundo concreto, como los utilitaristas asumen. Una conjunción equilibrada de estos términos se impone si se desea un profesional competente.

También el currículum tendrá en cuenta en la definición del perfil profesional, las características de las prácticas que se socilitan socialmente. No se trata de limitar el perfil a la demanda;²² pero sin duda ésta es un aspecto principal a considerar. También en el campo profesional lo ideológico sostiene roles diferenciados; se puede reproducir la práctica dominante, o plantear posibilidades alternativas.²³ El currículum deberá atender a estas últimas -poco visibles y a menudo desconocidas-²⁴ para habilitar en la posibilidad de su ejercicio; por supuesto, se atenderá también a la formación dentro de las prácticas dominantes vigentes, únicas que aseguran la posibilidad de una actividad profesional demandada desde el mercado de trabajo existente; ignorar este aspecto sería enviar a quienes se gradúan a la desocupación y el ostracismo.

²² Hemos criticado esto en nuestro artículo "El currículum como práctica social", *Foro Universitario*, México, 1983.

²³ R. Follari y J. Berruazo: "Criterios e instrumentos para el diseño de planes de estudio", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, 1981.

²⁴ Este ocultamiento de lo alternativo -en particular en cuanto a experiencias en educación- lo subraya A. Puigros en el primer capítulo de su *Sujetos, disciplina y currículum*, Galema, Buenos Aires, 1990.

Finalizamos esta apretada síntesis de problemas remitiendo a la actual situación de la educación. A nivel del subcontinente, jaqueada por las políticas neoliberales que plantean la necesidad de ajustar el funcionamiento a criterios de eficiencia pragmático-económica inmediata, y achicar el ya escaso apoyo presupuestal. A nivel mundial, y afectándonos por ello en un proceso combinado con lo anterior, la deslegitimación global del saber como lugar de producción de la verdad y la decadencia del conocimiento no orientado tecnológicamente.²⁵ Esta recomposición epocal del lugar del conocimiento -signada por la situación posmoderna de predominio de la imagen y sensibilización inmediata-²⁶ implica la decadencia de sitios cuyo espacio se destina a la producción y reproducción del conocimiento, como el aparato escolar. A ello se suma el fin del disciplinamiento como modalidad y procedimiento central de la denominación;²⁷ lo escolar ha estado signado por la socialización disciplinante. Estamos ante una sociedad que ya no ve en lo escolar una función determinante -para algunos se ha convertido en una especie de guardería de los hijos-, que no se preocupa por el desmantelamiento de la Universidad: con la televisión como mecanismo de formación, la escuela se convierte en una rémora formal y rutinaria.

Ante esta situación crucial -que deberá ser objeto de tratamiento más a fondo- los que se forman en ciencias de la educación deberán estar atentos y avisados, y formados en la capacidad de avizorar e imaginar respuestas. La escuela -fruto de la modernidad- siente caer sus bases de sustentación en la crisis de lo moderno; si no es capaz de responder al desafío con una radical transformación de sus prácticas, de sus mecanismos,

²⁵ Esto lo denunció la escuela de Frankfurt desde los años 50. Lo desarrolla detalladamente J. Lyotard, *La condición postmoderna*. Ed. Feltrinelli, Milano, 1981.

²⁶ J. Baudrillard, *El otro por sí mismo*, Ed. Anagrama, Barcelona, 1988

²⁷ G. Lipovetski: *La era del vacío*, Ed. Anagrama, 1986. Allí se plantea la actualidad como fin de la modernidad, fin de la era del disciplinamiento/revolución, mutuamente imbricados.

finalidades y contenidos programáticos, corre el riesgo de su difuminación, de su decadencia gradual pero no por ello menos inexorable.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: ALGUNAS REFLEXIONES*

Martha Casarini

INTRODUCCIÓN

Un tema o idea llegan a tener enorme consenso dentro de distintas corrientes de pensamiento cultural y científico; a veces este consenso sufre diversas vicisitudes. Y queda la duda si esto se debe a la intrascendencia de la idea; a la falta de solidez intelectual y ética de sus sostenedores; a las limitaciones de la realidad para absorber aquella idea o a la ignorancia o indiferencia de los posibles usuarios de dicho tema.

Nuestro tema en cuestión gira en torno a la I. E. (de aquí en adelante estas siglas para referirnos a la investigación educativa).

La I. E. ¿es en la actualidad una idea provocativa, estimulante?, ¿se convirtió “en un fuego fatuo” a pesar de la seriedad del asunto?, ¿no superó el nivel del “discurso”?

Algo semejante ocurrió con otros dos grandes temas: el currículum y la formación de maestros. Son estas cuestiones que siguen vigentes e importan a ciertos sectores de investigadores y profesionales de la educación, sin embargo, a veces, pareciera que ya no suscitan las expectativas de años pasados.

* Este trabajo forma parte de un documento más amplio sobre *Formación Docente y Didáctica Universitaria: alternativas para su desarrollo*.

Es posible que estemos frente a una transición en cuanto a la reflexión y uso de estas temáticas.

Particularizando, observamos que en nuestro campo de estudio y trabajo las ideas tienen “una vida apasionada y breve” (y otras que creemos erradicadas permanecen con una silenciosa vigencia).

Quizás al no fecundarse con la realidad se convierten en pensamientos que se alimentan de sí mismos, desencadenándose así un proceso entrópico.

Posiblemente, al principio, la novedad de la idea atrae, pero si más adelante no logra ir más allá de una utilización verbal y mundana su vitalidad interpretativa y/o aplicativa decae, se desvanece o muere.

En lo que respecta a la I. E. parece que, independientemente de lo que ocurra en la realidad con dicho proceso llega un momento en que se la maneja como algo importante *per se*. Así se habla, no de las investigaciones que se producen, o del sentido, finalidad, o utilidad de la I. E. en nuestros contextos concretos y para nuestras vidas concretas, sino de la I. E. como algo valioso en sí mismo.

Al convertirse en discurso que se justifica a sí mismo ya no se siente la necesidad de re-discutir su sentido.

Una derivación de lo anterior lo constituye el hecho de que frente a cualquier tipo de problema se argumente la necesidad de investigarlo cuando, quizás, el asunto admite resoluciones de otra naturaleza.

O, también puede suceder que los análisis -necesarios por otra parte- de documentos y posiciones sobre la *naturaleza* de la I. E. sobre su estatuto epistemológico y metodológico; sobre sus paradigmas más relevantes absorba tanta energía que no se pueda superar aquel nivel verbal y mundano al que ya hicimos referencia.

Esto sin embargo produce algunas “ganancias secundarias” en el mercadeo e intercambio de ideas que los investigadores y

simpatizantes hacen en distintos eventos y circunstancias de su vida académica.

Hay una reflexión interesante al respecto:

Irónicamente cuanto más *in (sic)* es un método, menos se parece a un instrumento de investigación disponible y más se acerca a las características de un movimiento.¹

Pero, también es cierto que los investigadores educativos (o aspirantes a serlo) tienen que lidiar de entrada con concepciones imperantes en las instituciones que no son siempre favorables a los procesos de búsqueda y resoluciones de problemas educativos. Esta situación desalienta a los miembros de la comunidad educativa e interfiere en la discusión colectiva de los proyectos y de sus finalidades.

A nuestro entender (quizás, ecléctico) no constituye un problema la diferencia de enfoques, paradigmas y estrategias pero sí la ausencia de proyectos colectivos formulados y reformulados en torno a una discusión de sus finalidades.

Lo anterior supone una cierta vida académica alimentada por el interjuego de aspectos conceptuales, prácticos e ideológicos-éticos, que constituyen la infraestructura de esos posibles proyectos colectivos.

Así, lo dicho puede tamizarse en *tres niveles de análisis* que, en parte permiten ubicar los límites y los alcances de las aspiraciones grupales e individuales en la I. E.

Por una parte *el nivel institucional* posibilita contextualizar los proyectos en situaciones concretas en lo que respecta a finalidades, políticas académicas -establecidas e implícitas-, y financiamiento.

¹ Gibeja, Regina: "Acerca del Debate Metodológico en la Investigación Educativa" en *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, número 103, O. E. A., Washington D. C. 1988.

El *nivel epistemológico-metodológico* favorece enriquecer las discusiones internas, acceder a fuentes de información imprescindibles para ubicar científica y filosóficamente la I. E. en la actualidad nacional y mundial, como asimismo permite ubicarnos a nosotros mismos y a nuestros proyectos.

El *nivel social y cultural* supone ponderar el alcance, en cuanto a la difusión y proyección que pueden aspirar las investigaciones en relación a distintos sectores sociales vinculados directa o indirectamente a la educación.

Los niveles enunciados pueden cobrar sentido en una discusión sobre las finalidades globales de los proyectos de investigación, confiando a su vez que aquellos iluminen, recíprocamente, la tarea de formular y re-formular las finalidades.

A continuación, y en un afán de esclarecer un poco más dichos niveles, especialmente el dos y el tres, se desarrollarán algunas cuestiones.

I. Aproximación a la I. E. Finalidades y ciencias de la educación. La pertenencia al gremio educativo empuja, tarde o temprano, a sus miembros a preguntarse por el estado del arte de la I. E., por la situación de la educación como práctica, y en última instancia, a preguntarse por la naturaleza de este campo de estudios que es la educación.

En innumerables trabajos leídos en la última década, aparecen reiterativamente un conjunto de cuestiones lo suficientemente comunes como para englobar diferentes autores, países, y tradiciones intelectuales.

Una primera impresión, señalada unánimemente es la dificultad de la Educación para ser reconocida como un área adecuada de investigación.

La dificultad no radica en visualizar la educación como un fenómeno (hecho o proceso) fundamental en la dinámica cultural, moral, política y económica de la vida social y personal

de los ciudadanos; el obstáculo aparece cuando se pretende argumentar sobre la necesidad de investigar dichos fenómenos (hechos o procesos).

La pregunta que se desprende es: ¿qué se transgrede al investigar en educación que produce tantas resistencias?

En el caso de la *Enseñanza* (apartado singularmente especial para nuestros intereses), hacer investigaciones en esta área puede significar demasiadas “transgresiones”, porque:

- a) La enseñanza está fuertemente vinculada a la práctica educativa;
- b) La inevitable presencia de *finés* (de un “deber ser”, aunque fuera limitado...) en el quehacer del enseñante;
- c) La asociación -legítima a nuestro parecer- de la enseñanza con el arte (“el arte de enseñar”).

En síntesis: algunos autores “nos advierten que la Educación no es una ciencia en el sentido de aquéllas sobre las que discuten Popper, Khun, Lakatos y otros filósofos de la ciencia, sino que al igual que otras disciplinas sociales (medicina, derecho, etc.) es una mezcla de conocimientos teóricos y acción práctica, ciencia y arte que reclama una perspectiva filosófica propia”.²

Lo anterior, de aceptarse, tranquiliza pues evita caer en debates estériles y desgastantes; tranquilidad, en el sentido de aceptar el carácter peculiar y distintivo de la educación como área de investigación e intervención en la realidad. Aunque, al mismo tiempo habría que admitir que el asunto no por ser “distinto” deja de ser complejo; esta precisión puede evitar el riesgo de caer en posturas simplificantes respecto a la educación, pues aquello que expresa la cita anterior al referirse a “la mezcla de conocimientos teóricos y acción práctica” ha provocado enormes quebraderos de cabeza a *los prácticos* que no saben cómo asumir el costado científico de la educación, y a

²De Miguel, Mario: “Paradigmas de la Investigación Educativa española” en *Memorias del II Congreso Mundial Vasco*, Madrid 1988.

los *teóricos* que tienen muchos obstáculos de índole epistemológica e ideológica a la hora de interpretar y prescribir la práctica.

Haremos, a continuación, algunas referencias puntuales sobre el *devenir histórico* de este problema a fin de obtener mayor claridad sobre el mismo.

Ya ha sido señalado que la génesis filosófica en la reflexión sobre educación ha influido (y lo sigue haciendo) poderosamente en la concepción de la misma.

El peso efectivo de las posturas morales, religiosas y culturales en los fenómenos educativos sella de entrada la relación entre *filosofía y pedagogía*, de modo tal que el parentesco resulta singularmente estrecho.

Lo interesante es que esta situación claramente visible en los primeros filósofos de la educación occidental perdura como "problema" en la situación actual aunque el posterior desarrollo de las ciencias y de otras visiones de la filosofía (por ejemplo el positivismo lógico, las concepciones marxistas y neomarxistas, etc.) hayan cuestionado o redefinido aquellas concepciones originales.

Posiblemente las condiciones socioculturales de la época en la que se desarrollaron las primeras filosofías occidentales, aunadas a un conjunto de concepciones sobre el conocimiento, la práctica y la técnica permitieron una visión totalizadora de las relaciones entre filosofía y educación.

Más adelante la redefinición de lo que se entiende por conocimiento, realidad, práctica, técnica, etc. llevó a cuestionar aquella unidad original entre filosofía y educación.

Las nuevas síntesis que se formulan son, inevitablemente, parciales. Esto constituye una fuente de motivación, pero, también de conflicto, que, como veremos más adelante, condiciona significativamente el proceso de la I. E. en la actualidad.

Avanzando más en el tiempo encontramos un grupo de grandes teóricos que según ciertos autores hicieron *teorizaciones de altura* pues desarrollaron concepciones generales sobre la educación en cuanto a su naturaleza y papel. John Dewey constituiría el ejemplo por excelencia de este grupo de teóricos pues estableció contacto entre la teoría educativa, lo social y lo político, así como todos estos aspectos con la filosofía.

Los pensadores más recientes han procurado esquivar esta tradición de teorizaciones de altura, prefiriendo fijarse en los problemas especiales³. (El subrayado es nuestro.)

Parece que allí se cierra una etapa, que puede corresponder, en parte con aquella expresión de Durkheim cuando dice: "La Pedagogía sólo ha sido a menudo una modalidad de literatura utópica."⁴

¿El costado utópico de la Pedagogía murió -o se desvaneció cuando la ciencia entra en la escena del conocimiento humano y la filosofía deja de ejercer su hegemonía sobre la teoría educativa? ¿Qué cambios introdujo la influencia positivista en el cambio educativo? ¿Qué significaron las especializaciones? En este forcejeo entre "el deber ser" (o las prescripciones generales) y las explicaciones científicas sobre educación: ¿qué nuevas elaboraciones surgen y qué nuevas visiones se elaboran?

En principio surge la idea de una ciencia de la educación, esto permite sustituir la Pedagogía por una ciencia positiva de la educación (basada en el estudio de lo real). Se desarrollan las

³ Carr, W. y Kemmis, S.: *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Editorial Martínez Roca, Barcelona 1988. N. Postman haciendo una crítica y autocrítica de los años sesenta y refiriéndose a las personas que escribían sobre educación dice: "Entre estos escritores tampoco había filósofos de la educación. No había un Dewey, ni un Kilpatrick, ni un Count, ni un Rugg, ni un Hook, entre ellos. Ninguna ideología los unía, ni un plan para la reconstrucción social; ni siquiera una visión clara del futuro eran ¿cómo explicarlo?, críticos ad-hoc", en *La Educación como actividad de la conservación de la cultura*. Educ. Roca, México, 1984.

⁴ Avanzini, Guy: *La Pedagogía en el Siglo XX*, Editorial Narcea, Madrid, 1982.

especializaciones (particularmente las provenientes del campo de la sociología y la psicología); se apoya el avance de una ciencia educativa experimental. En síntesis comienzan a desarrollarse los estudios acerca de la educación.

Antes de proseguir hay que hacer algunas consideraciones que pueden facilitar la comprensión de este apartado: cuando la educación estaba ligada exclusivamente a la filosofía no se esperaba que de ésta se derivaran conocimientos para regir la acción educativa; por ello no es de extrañar, en parte, el surgimiento tardío de la ciencia de la educación aplicada (también de la I. E. aplicada).

Lo que interesaba no era controlar la realidad o transformarla, sino conformar una visión..., una mentalidad al respecto.

El peso filosófico sobre la teoría educativa supone un peso moral en el que los *juicios de valor* son reconocidos (¿Como una especie de "sabiduría"?).

Cuando este tipo de discurso es desalojado por la ciencia, con la importancia acordada a los medios -y a los métodos experimentales- para probar el "valor" de lo que se propone, la filosofía pierde terreno pues no puede ya prescribir como antaño. Sobre esto volveremos más adelante.

Las reflexiones anteriores nos obligan a hacer nuevas precisiones que permiten entender aún más las características que tiene el desarrollo de la I. E.

Por una parte la introducción de las ciencias en el territorio educativo (y por ende pedagógico) plantea la cuestión de la relación entre la teoría y la práctica.

Según Avanzini se presentará "como una reflexión ordenada a la acción que viene a asegurar una mediación entre la ciencia y la actividad formadora cotidiana".⁵

Sin embargo el establecimiento de este vínculo no es tarea fácil, ni epistemológica ni ideológicamente, pues como muy bien

⁵ Avanzini, *Op. cit.*

lo señalaba Schaw “la educación no podía domesticarse tan fácilmente en relación con la teoría”.⁶

La defensa de la práctica que hacía Schaw exigía un retorno a épocas anteriores en donde *las artes de la práctica* (argumento moral y político) ocupaban un lugar más destacado en el pensamiento educativo.

Para entender esta posición hay que recordar valores socioculturales aún vigentes: las visiones de la verdad, el honor, la justicia, que no desaparecen con el arribo de las ciencias naturales a la educación.

Así aplicando esta posición al ámbito del estudio curricular, los comentaristas de Schaw dicen: “no sorprende que esta arrogancia de la perspectiva ‘científica’ fuese discutida por los defensores de la ‘práctica’”, pues la práctica reclamaba y revitalizaba las antiguas concepciones del pensamiento en torno al currículum (las dominantes hasta principios de siglo) y al significado del ser humano, de ser miembros de una sociedad y de ser educador (“implicando juicios sobre los valores educativos y sociales diariamente manifestados en aulas o escuelas, en cuanto profesores orientados a tomar sabias decisiones en relación con el bien de la humanidad y con los mejores intereses de los estudiantes y de la sociedad”).⁷

¿Cómo se construyen estos vínculos entre teoría y práctica de acuerdo a la época, al desarrollo de los conceptos y los valores?; los autores, a través de Schaw plantean una concepción que quizás algunos sectores consideren obsoleta hoy en día, o quizás no... (puede ser que ya estemos de vuelta, sin saberlo, de ciertas posiciones).

¿Habremos depositado excesiva confianza en la teoría -a través de ciertas concepciones del conocimiento y del método científico- como conductora de la práctica?

⁶Kemmis, S.: *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata, Madrid, 1988.

⁷Kemmis, S. *Op. cit.*

También cabe preguntarse cómo -y desde dónde- se define hoy la práctica. Posiblemente, sin saberlo, tenemos incorporadas en nuestras estructuras mentales la herencia científica del presente siglo y esto tiñe nuestras maneras de pensar y concebir la práctica. En el contexto de este documento sobre la I. E. ello nos interesa especialmente.

Por otra parte, la emergencia de las especializaciones pretende desalojar las *especulaciones normativas* con el desarrollo de las ciencias aplicadas al estudio de la educación. De allí la pluralidad de investigaciones dirigidas a tal fin.

Durante buena parte de este siglo las investigaciones procedentes de ciertas disciplinas -ya mencionamos sociología y psicología- se convirtieron en fuente nutriz de la teorización educativa. Hasta la década de los cincuenta este desarrollo va muy ligado al enfoque neo-positivista, este deja de lado la filosofía pues la misma "implica una axiología y una teleología establecidas *a priori* y al término de una alternativa arbitraria".⁸

Sin embargo, se advierte la necesidad de integrar los resultados de las investigaciones para poder orientar la práctica con estos resultados y en este sentido "toleran e incluso exigen una epistemología que determine su validez y haga pasar de la pluridisciplinariedad o yuxtaposición de ciencias a la interdisciplinariedad".⁹

Sin embargo este sueño interdisciplinario -tanto a nivel de la I. E. como de la práctica educacional- presenta grandes obstáculos.

Algunos sostendrán que de este proceso la teoría educativa no saldrá indemne pues perderá sus matices distintivos; ya no será *pensamiento educativo*.

En esta línea de razonamiento, los problemas de la educación como disciplina (Pedagogía vs Ciencias de la Educación) dejan de tener especificidad y pasan a ser problemas "aplicados" de la

⁸ Avanzini, Guy. *Op. cit.*

⁹ Avanzini, Guy. *Op. cit.*

psicología, de la sociología, de la lingüística, de la economía, etc. De allí que la sociología de la educación, la psicología de la educación, la economía de la educación, etc., comienzan a considerarse las disciplinas claves para la interpretación y solución de los problemas educativos.

Se puede esquematizar lo anterior de la siguiente manera: si el hecho educativo está constituido por tres grandes aspectos que son el *contenido específico*, las *finalidades* y el *aprendiz* sobre el cual se ejerce la influencia de los primeros años a través de la enseñanza, entonces al contenido le corresponderían los distintos campos de estudio a ser enseñados, las finalidades pertenecen a la filosofía y el tema del aprendizaje a las ciencias del hombre: las ciencias de la educación tendrían la misión de coordinar los tres aspectos mencionados.

Aun aceptando lo anterior (cuestión a debatir) igual queda pendiente el problema de la integración, que no se resuelve añadiendo nuevos campos de estudio a las ciencias de la educación con la esperanza de que agrandándose el conjunto se ganará en unidad.

En este sentido consideramos apropiado pensar que “de modo permanente e intrínseco la organización de la educación no depende en exclusiva de tales ciencias. Por más elaboradas que estén, y supuestamente ubicadas en el punto óptimo de su apogeo, seguirán siendo ‘incompetentes para establecer normas organizativas. Por indispensables que sean, les aqueja una carencia constitucional ya que, también constitucionalmente, el debate relativo a las finalidades apunta necesariamente a la ética y a la axiología”.¹⁰

Un ejemplo lo constituyen los conflictos interdisciplinarios: el choque de posiciones teóricas proveniente de la sociología con las que se desprenden de la psicología; o las del campo de la economía con las que provienen de la sociología o de la antropología. Para complicar más este cuadro agregaremos las

¹⁰ Avanzini, Guy. *Op. cit.*

pugnas o disputas intradisciplinarias, es decir, hacia el interior de una misma disciplina.

Esto es natural en función del desarrollo de las ciencias, lo preocupante es que cuando se carece de lo anterior -mencionado en la última cita- se elaboran investigaciones desde lo educativo (o se elaboran propuestas educativas) que yuxtaponen teorías y posiciones de una manera bastante arbitraria .

Concluyendo: en esta primera parte registramos históricamente el vínculo educación-filosofía, como asimismo el vínculo educación-ciencia. Por momentos pareciera que estos binomios suponen ganancias y pérdidas difíciles de compensar en cada caso.

Por otra parte, existen otras dimensiones que a su vez conforman parejas más o menos conflictivas, como por ejemplo: fines y medios; valores y hechos, teoría y práctica. Quizás, algunas posiciones y modalidades de la I. E. provean de ideas y herramientas que ayuden a superar dicotomías excesivamente rígidas.

Mientras tanto la impresión que tenemos es que hay dificultades de diversa índole para formular, para crear, nuevos patrones de pensamiento que faciliten el acercamiento, desde otra perspectiva, a la comprensión y a la práctica de la educación.

Esta reflexión no excluye, obviamente, la utilización de los esquemas conceptuales que en gran medida provienen de los conocimientos especializados de diversas ciencias. Estos conocimientos son hoy en día imprescindibles en el campo educativo y ello no está en discusión.

Lo que sí hay que discutir es la posibilidad de pensar desde adentro de la educación a la educación; es decir, hacer el camino inverso al que realizamos durante muchos años. Si aquellos conocimientos especializados constituyen el discurso moderno en estos días ¿se podrá repensar en ellos desde lo educativo?;

¿qué papel puede jugar (entre otras instancias) la I. E. en este proceso?

II. Panorama de la I. E. a la luz de los paradigmas en pugna.¹¹

¿Ayudará a entender ciertos procesos internos a la I. E. la dilucidación de las principales posiciones conceptuales en torno a la misma que existen hoy día?

En parte sí, aunque existen otros componentes que tienen mucho peso a la hora de definir las investigaciones y cuya aclaración no pasa por clarificar los problemas. Sin embargo, sabemos que a través de éstos se debaten modos de acercamiento a lo educativo, que en última instancia, definen posiciones sobre la I. E., el objeto de estudio y la práctica educativa.

Una preocupación en los últimos tiempos ha sido analizar la relación entre investigación y las posibles recomendaciones en el terreno educativo, cuestión ésta que trasciende la discusión sobre los paradigmas y que pertenece al ámbito de la política educativa.

Sin embargo (en lo que toca a aquéllos) no habría que desdeñar la evaluación de su "viabilidad para clarificar y/o solucionar los retos que tiene planteados la educación hoy".¹²

Veamos. La polémica existente entre las posiciones cuantitativistas (positivistas y neo-positivistas) y las cualitativistas (interpretativas, hermenéutica, "naturalista")¹³ no es nueva pues está presente desde el siglo pasado, sin embargo

¹¹ En este apartado desarrollaremos el paradigma positivista. Los paradigmas interpretativo-hermenéutico y crítico-social serán desarrollados en trabajos posteriores a fin de integrarlos a la parte dos.

¹² De Miguel, Mario. *Op. cit.*

¹³ Según De Miguel: "bajo esta denominación queremos agrupar una serie de corrientes (antropológicas, sociológicas, fenomenológicas, etc.) relativamente recientes y con denominaciones diversas (métodos cualitativos; investigación etnográfica; antropología cognitiva, etc.) que presenta una postura común frente a los supuestos del positivismo lógico". Agrega el autor que actualmente se pueden "establecer cinco bloques en las tradiciones de la I. E. realizadas bajo este paradigma: psicología ecológica; etnografía holística; etnografía de la comunicación; antropología cognitiva e interaccionismo simbólico".

cobra una gran fuerza en el ámbito educativo a finales de la década de los sesenta.

Ahora bien: ¿por qué penetra esta polémica en el campo educativo en el citado período? Una respuesta indirecta se detecta en un Manual de técnicas de la I. E. (año 1962) en donde los autores se preguntan ¿cuál es el alcance de las investigaciones educacionales que llevan a cabo los estudiantes?; ¿qué éxitos obtuvieron en ellas? A principios de este siglo algunos miembros de la profesión tomaron conciencia de los gigantescos avances que las ciencias de la naturaleza habían alcanzado gracias a los estudios experimentales. Una ola de entusiasmo por este tipo de investigación se expandió en los círculos educacionales, y se iniciaron muchos estudios.

Pero los educadores pronto comprobaron que, a consecuencia de las características específicas de su disciplina, debían hacer frente a muchas dificultades que no se les presentaba a los científicos naturales; por otra parte el método experimental no podía aplicarse a alguno de sus problemas a causa de que el progreso resultó mucho más lento de lo que se había esperado, disminuyó la popularidad que habían alcanzado los estudios experimentales.¹⁴

Como suele suceder a menudo, en la historia humana, las expectativas no se cumplieron acabadamente; por una parte las explicaciones suministradas por este tipo de I. E. no lograron establecer una base sólida como para establecer una normatividad superadora de las prácticas educativas tradicionales, y, por otra parte se generaron conflictos epistemológicos y metodológicos respecto al paradigma en cuestión.¹⁵

¹⁴Van Dalen y Meyer. *Manual de Técnicas de la Investigación Educativa*. Editorial Paidós, México 1962.

¹⁵El positivismo es una concepción del conocimiento que aparece en la segunda mitad del siglo XIX. Es Augusto Comte el que pone el nombre al hablar de la filosofía positivista -que como el término lo indica- alude a una fe optimista puesta en la fuerza del conocimiento para combatir posiciones metafísicas y religiosas consideradas dogmáticas. Los antecedentes hay que buscarlos en Francis Bacon y empiricos ingleses del siglo XVIII y XIV (Carr y Kemmis).

En síntesis como dice Husen: “no hemos de olvidar que las promesas ofrecidas por el método científico tomado de las ciencias naturales no parecieron cumplirse”.¹⁶

Para profundizar un poco más nos detendremos en la noción de explicación (fundamental en la concepción llamada *positivista*).

Los alemanes utilizan un término que condensa este método científico: ERKLAREN. Aquí nos estamos refiriendo a la causalidad; la ciencia desde esta perspectiva trata de explicar cuáles son las causas que motivan ciertos hechos.

Sin embargo, este proceso no se detiene en la mera detección de hechos individuales, sino que busca formular leyes generales hipotéticas que posibiliten otorgar algún sentido a esa enorme pluralidad de hechos coexistentes pero desconectados.¹⁷

Se explica, pues, para predecir el comportamiento de los fenómenos y se predice para controlar y dominar la naturaleza.

Se filtraría en esta posición una amenaza de cosificación que lleva según Adorno y Habermas a que la razón se absolutice; la llamarán razón instrumental.¹⁸

Esta trilogía: *explicación-predicción-control* permite que el hombre -particularmente en estos últimos cien años-, extienda su dominio sobre la naturaleza; pueda anticipar procesos y consecuencias lo que significa la posibilidad y necesidad de manipular fenómenos con el propósito de ponerlos al servicio de la finalidad humana.

¹⁶Husen, Torsten. “Paradigmas de la Investigación en Educación” en *Memorias II Congreso Mundial Vasco*. Madrid, 1988.

¹⁷Sin embargo, cuando lo anterior se aplica a la educación puede suceder que: “en 1974 Crombach advertía que la complejidad de la situación escolar obligaba a renunciar a la búsqueda de leyes generales de la instrucción y recomendaba que los esfuerzos de la investigación se aplicaran a encontrar conceptos explicativos poderosos y a describir los contextos singulares en los que se produce la instrucción”. (Gibaja, R).

¹⁸“Razón instrumental (o subjetiva): según los teóricos críticos es la razón típica de la racionalidad científica-técnica. Responde a la pregunta por los medios adecuados para lograr un fin determinado, pero no se interroga acerca de este fin (esto sería objeto de la razón objetiva o valorativa)”. (Mardones, J.N. y Urzúa, N. en *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales*. Ed. Fontamara, México, 1987).

A partir de lo anterior se visualiza cómo la explicación con su arsenal instrumental, redefine la relación fines-medio, y teoría-método-práctica. También podemos intuir los cambios emocionales y cognoscitivos que esto trae aparejado en el hombre occidental y en su actitud hacia el mundo.

Sin embargo esta cuestión es harto compleja si se la analiza desde la educación: ¿cómo preguntarse por la explicación, la predicción y el control desde el interior de la I. E.?

Por una parte el desarrollo de la corriente positivista -en sus distintas variantes- posibilita, como ya lo sugerimos, el despojar a la pedagogía de una filosofía-valorativa-, y convertir a la teoría educativa en "ciencia aplicada".

Los juicios de valor no son susceptibles de pasar por pruebas experimentales, es decir, no pueden verificarse; pero en este encuadre positivista, la I. E. puede aplicar métodos y técnicas de las ciencias naturales, y luego de las ciencias sociales o la explicación de los fenómenos educativos. La ciencia así concebida supondría controlar la educación y convertirla en algo más coherente con las "necesidades sociales".

En el campo del currículum encontramos ideas afines a lo que venimos planteando; así, en el modelo por objetivos se pone el énfasis en éstos, entendidos como resultados a lograr. Esta anticipación pretende ser una predicción sobre lo deseable; de allí el control sobre ciertos aspectos (programas, tiempo, estrategias docentes, actividades del alumno) para que los resultados se alcancen.

¿Hay algo "preocupante" en este tipo de análisis? ¿No es acaso legítimo el interés por buscar resultados, caminar hacia la consecución de metas; en síntesis, pretender que los alumnos aprendan? Además, si la I. E. pretende avanzar ¿no debe incorporar como una modalidad básica de su desarrollo la investigación aplicada?

Pero, por otra parte ¿existe en algunos sectores del medio educativo un prejuicio en lo que respecta a concebir el proceso

de enseñanza-aprendizaje como una empresa interesada en los productos?; ¿se asocia el positivismo (y otras corrientes apresuradamente englobadas en ésta) con posturas defensoras del aprendizaje como producto? ¿se vincula además, la idea de producto a la de eficacia, a la de directividad?

Desenmarañar esta madeja es hartamente difícil, más aún si pensamos que uno de los motivos principales de esta dificultad lo constituye el hecho de que las disputas ideológicas entre posiciones no confrontan a las mismas, casi nunca, con la práctica educativa.

De todas maneras hay una consideración pertinente: si las finalidades se conciben como meta-producto a la cual se llega utilizando medios como la enseñanza y el aprendizaje, entonces se corre el riesgo (valga la paradoja) que las finalidades que supuestamente están en el "principio" de todo suceso educativo escolarizado quedaran, "al final" convertidos en resultados, por lo cual los medios serían los protagonistas del suceso desde "el principio".

Esto puede conducir a que ni el maestro (ni el investigador aplicado) se pregunten (ni preocupen) por los fines sino por los medios. Conclusión: dentro de este encuadre el maestro no toma decisiones sino las aplica.

Para evitar lo anterior hay que admitir que los fines suponen valores y que como tales son ellos quienes definen los medios, en el entendido que estos como tales no son cuestionados en su eficacia; el asunto es saber si los medios sirven en relación a los fines formulados.

Si los medios se desconectan de los fines se convierten en instrumentos, pero entonces, dejan de ser educativos; las decisiones sobre los medios siempre reflejan valores educacionales.

La siguiente cita reafirma lo dicho: "es decir, que las metas de la educación no son el producto final del cual los procesos educativos constituirían unos medios instrumentales. Son

expresiones de los valores en virtud de los cuales se atribuye el carácter de educativos, o se les niega, o cualesquiera 'medios' que se estén utilizando. De tal manera que hablar del pensamiento 'creador' de la 'conciencia crítica' o de la 'autonomía racional' como fines de la educación no es describir un valioso estado final al que se llegaría sirviendo de medios instrumentales la enseñanza y el aprendizaje, sino que es hablar de una clase de valores, o de lo que Peters llama 'principios de procedimiento', a los que se apela para justificar el valor educativo de los medios que se emplean, cualesquiera que sean. En este sentido los 'fines' educativos son constitutivos de los medios en tanto que educativos".¹⁹

No es difícil vincular estas reflexiones a las que hacia Weber cuando se refería a la racionalidad orientada a valores y la orientada a los medios, señalando el peso de esta última en las sociedades industrializadas.

Otro de los aspectos -ya mencionados- también sometidos a revisión, en relación al positivismo es la concepción de la relación teoría-práctica.

Ya no se maneja aquella postura pretendidamente científica de la educación que sostenía la neutralidad basada en la explicación de "hechos". Se sabe que los hechos se convierten en datos a partir de la lectura que hace el investigador de los mismos; lectura que en gran medida está impregnada del entramado de teorías y creencias sostenida por el investigador (y por la comunidad intelectual a la que pertenece).

Lo anterior nos remite de nuevo a los fines y a los medios; el alejamiento de la filosofía se hace argumentando que sostiene juicios morales incompatibles con los criterios de explicación y predictibilidad sostenidos por la ciencia, de allí el peso acordado a los medios pues al ser controlados nos proveerán de la racionalidad necesaria para alcanzar resultados (y para realizar investigación aplicada a la educación).

¹⁹ Carr, W y Kemmis, S. *Op. cit.*

Complementariamente, el énfasis en “los hechos” apunta también al intento de lograr objetividad; controlar los juicios y creencias que amenazan desde las construcciones conceptuales de los hombres.

Hay, pues, que releer desde otras perspectivas la relación entre la teoría y la práctica (como la relación filosofía-ciencia o fines-medio). Esto posibilitaría una revisión de nuestros esquemas al respecto, que a su vez pudiesen ayudarnos a mirar y hacer desde otro ángulo la relación teoría-práctica en el contexto de la enseñanza y el currículum, pero también en los encuadres futuros a crear de la I. E.

LA ESPECIALIDAD EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. UNA VISIÓN A TRAVÉS DE LOS PRODUCTOS DE SUS EGRESADOS

Gustavo Salvador Trujillo*

La indiscutible necesidad de opciones educativas de alto nivel para la formación y actualización del magisterio estatal condujo a la Universidad Pedagógica Veracruzana al establecimiento de su primer currículum de postgrado: la Especialidad en Investigación Educativa en octubre de 1988. Consciente de que resulta imperativo que la educación en Veracruz avance en el proceso de formación de especialistas, capaces de desarrollar un trabajo creativo e innovador.¹

En ocasión de haber concluido la primera generación de este postgrado, iniciaremos el presente trabajo con un análisis de su funcionamiento, para terminar con una breve presentación de las investigaciones realizadas por sus egresados.

La formación y actualización de docentes constituyen una dimensión no acabada, más aún cuando en estos momentos se “replantea” por el Programa para la Modernización Educativa. Teoría y praxis parecen todavía alejadas entre sí, dado que como afirman Díaz Barriga y Pacheco: “La discusión en torno a la educación, la pedagogía y lo educativo, aún cuando ha sido

* Secretario de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Veracruzana.

¹ Trujillo, Gustavo Salvador. “Los estudios de postgrado en la Universidad Pedagógica Veracruzana. Una visión para el futuro”, en *Contexto Educativo-Likatsin*, núm. 7, CTIES-D.G.E.P. Xalapa, Veracruz, Abril-Junio, 1989, p.55.

objeto de múltiples debates, se ha traducido poco en acciones institucionales concretas, es decir, a formas ampliamente reconocidas de investigación y, principalmente, en la formación profesional en este campo”.²

La Especialidad en Investigación Educativa constituye un intento por responder a estos requerimientos. Así, como respuesta a la demanda de oportunidades de superación dentro del sector educativo estatal, se instaura como el primer postgrado al que pueden acceder docentes de todos los niveles educativos, desde el preescolar hasta el superior, a fin de *continuar* su formación profesional; señalamos continuar porque coincidimos con Luckesi cuando afirma:

El educador nunca estará definitivamente 'preparado', formado, ya que su superación, su maduración se hace en el día a día, en la meditación teórica sobre su práctica.³

Por otro lado, el consenso académico señala la necesidad de reflexionar, a la luz del conocimiento teórico, sobre la realidad cotidiana que se vive en la educación, en todos sus aspectos y niveles, dentro de un contexto social.

Estos dos aspectos, reflexión-praxis, demandan la formación de recursos humanos capaces de realizar investigaciones sobre su propio contexto socio-educativo.

Es a partir de esto que el alumno de la Especialidad, como sujeto cognoscente, se proyecta y trata de apropiarse de un objeto de conocimiento y una realidad que no le son totalmente desconocidos. Se busca desarrollar una actitud dialéctico-reflexiva y de autocrítica sobre su práctica profesional. Postic señala : “...El movimiento dialéctico acción-reflexión es el que

² Díaz B., Angel y Teresa Pacheco. *La formación de profesionales para la Educación*. Cuadernos del CESU, núm. 9, CESU-UNAM, México, 1988, p.7.

³ Luckesi, Cipriano Carlos. "El papel de la didáctica en la formación del educador" en Vera, Ma. Candau. *La didáctica en cuestión. Investigación y Enseñanza*, Narcea, España, 1987, p.27.

libera el proceso de evolución del docente; surgiendo en él un deseo de superación y búsqueda de nuevas vías, a través de sus aspectos afectivos o cognoscitivos, del análisis de las situaciones pedagógicas vividas..."⁴

Arthur Bolster se pregunta ¿por qué ha tenido tan poca influencia en la política docente la investigación básica sobre la enseñanza?, a pesar del interés de los docentes por comprender mejor su quehacer profesional, a lo que el mismo responde: "...es que la mayor parte de dicha investigación interpreta la práctica docente desde una perspectiva que es incompatible con la que los maestros tienen que emplear en su trabajo"⁵.

De acuerdo con esto, y a partir del hecho de que los estudiantes de la Especialidad deben estar en servicio en alguna institución educativa, se pretende que ellos observen su entorno y su práctica docente. Así, los conocimientos, el análisis o interpretación resultantes de este tipo de investigaciones, tienen el valor de surgir desde dentro de las instituciones, con la visión de quienes laboran en ese contexto y de dirigirse hacia ellas mismas para su transformación y mejoramiento.

Por ello, con la Especialidad en Investigación Educativa, se pretende alcanzar tres objetivos:

- Formar profesionales dedicados al estudio, investigación y tratamiento de la problemática que enfrenta el sector educativo estatal.

- Formar en el participante una concepción científica del hecho educativo.

- Elaborar proyectos de investigación a través de los cuales se analice y se dé una respuesta a los problemas educativos que enfrentan los docentes en su propia práctica cotidiana.

⁴ Postic, Marcel. *Observación y Formación de los profesores*. Morata, Madrid, 1978, p.19.

⁵ Rodríguez, Manuel A. "Los estudios de postgrado: la importancia de su evolución como sistemas para la toma de decisiones", en Elsie Rockwell, *Estudio sobre el trabajo docente*. SEP. Caballito, México, 1985, pp. 153-154.

Este postgrado, del nivel de especialización supone, entonces, preparar a los profesionales de la educación en un aspecto común de las disciplinas sociales, la investigación, con una clara orientación hacia el análisis del quehacer educativo como objeto de estudio. Aún cuando se ha discutido el papel de los postgrados y, concretamente del doctorado como el nivel caracterizado por la investigación rigurosa y original; es indiscutible que en los otros niveles, la investigación resulta imprescindible: "investigación y postgrado son en realidad dos caras de la misma moneda".⁶

La falta de investigaciones que repercutan directamente en las aulas o en las Instituciones Educativas, es otro motivo implícito para el surgimiento de estos estudios.

Para lograr estos objetivos, el currículum de la Especialidad en Investigación Educativa está organizado en cinco módulos, que se articulan por dos áreas: la de formación teórico-metodológica y la de formación práctica en la investigación.

Se opta por un sistema semiescolarizado con asistencia obligatoria los días sábados. Si bien es cierto que se ha debatido mucho en torno a los "postgrados de fin de semana",⁷ debe tomarse en cuenta que resultan mínimas (sino es que nulas) las posibilidades de estudiar un postgrado de tiempo completo a los docentes estatales, sobre todo los de educación básica, con quienes la Universidad Pedagógica Veracruzana tiene su mayor compromiso.

Resulta ventajoso estudiar los fines de semana por el contacto permanente con el hecho educativo, pero al mismo tiempo se constituye en un doble y gran compromiso para el estudiante, dado que ahora, además de cumplir con su labor

⁶ Bolster, Arthur. "Hacia un mejor modelo de investigación en la práctica docente", en Elsie Rockwell, *Estudio sobre el trabajo docente*. Sep. Caballito, México, 1985, pp.153-154.

⁷ Este tema estuvo muy presente en las mesas de trabajo del IV Congreso Nacional de Estudios de Postgrado (Querétaro, octubre de 1989).

cotidiana, debe responder a las actividades que le demandan estos estudios.

Al interior de la Especialidad se establecen cuatro Líneas de Investigación, su “selección sólo obedece a una primera aproximación a la realidad educativa”;⁸ aún cuando en ocasiones resulta difícil establecer límites entre ellas por la relación de los objetos de estudio dentro de la totalidad que representa la educación. Cuenta cada una de ellas con un asesor responsable de orientar el desarrollo de las investigaciones registradas en esta dirección. Estas líneas⁹ son:

A) Educación y Sociedad. Involucra estudios referidos a la organización y funcionamiento operativo del sistema educativo, así como la relación existente entre la formación y orientación de los educandos, situándolos dentro de una perspectiva general, que contemple la problemática y variables socioeconómicas y culturales que afectan su eficiencia.

B) Evaluación de Procesos Educativos. Se refiere a estudios relacionados con la sistematización, mejoramiento y educación del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el aula y fuera de ella, en relación a las variables, elementos y agentes que intervienen en él.

C) Evaluación y Desarrollo Curricular. Incluye estudios referidos al proceso de evaluación y derivación curricular o de elaboración de planes y programas de estudio, considerando tanto los contenidos como los aspectos metodológicos.

D) Formación de Agentes Educadores. Comprende estudios sobre la formación académica y pedagógica de cuerpos docentes. Incluye la proposición de modelos de capacitación que implique modificaciones en una estructura

⁸ Especialidad en Investigación Educativa, proyecto y documentos de trabajo, p.15.

⁹ *Ibid.* p.16.

curricular. Considera también la investigación dirigida a los padres como agentes educadores.

Por otro lado, la primera generación se integró con 23 alumnos¹⁰ provenientes de todos los niveles educativos, abarcando preescolar, primaria, telesecundaria, bachillerato, educación normal (estatal y federal), Universidad Veracruzana y Universidad Pedagógica Veracruzana, así como personal técnico de las oficinas centrales de la Dirección General de Enseñanza Media y de la Dirección General de Educación Popular.¹¹

De éstos, egresaron 15, representando más de un 65% de eficiencia terminal. Apuntemos esto, en virtud de que en el IV Congreso Nacional de Estudios de Postgrado, celebrado en la Ciudad de Querétaro en octubre de 1989, se insistió en la importancia y repercusión de la eficiencia terminal, señalándose incluso como "un indicador bastante confiable con respecto a los programas de posgrado";¹² sin perder de vista que, a lo cuantitativo deben sumarse los aspectos cualitativos en relación a los niveles alcanzados en los conocimientos y en los productos del aprendizaje.

En la Especialidad en Investigación Educativa se tiene la certeza de haber habilitado a sus egresados, en cierta medida, en las tareas de investigación, pero de ninguna manera se considera haber formado investigadores, ya que esta calidad sólo se logra con la práctica constante. Así, sus alcances podrían estar en función de los resultados de las investigaciones realizadas.

¹⁰ Trujillo, Gustavo Salvador, "Acciones y perspectivas de la formación y actualización de docentes en la Universidad Pedagógica Veracruzana (Un análisis descriptivo)", en *Contexto Educativo-Lkatsin*, núm. 5, CTIES-D.G.E.P., Xalapa, Veracruz, Octubre-diciembre, 1988, Suplemento, p.35.

¹¹ La distribución de alumnos por nivel donde laboran, es variable dado que, algunos de los egresados trabajan en dos o más niveles.

¹² Pérez Hermosillo, Jesús. "Postgrado y Modernidad: un proyecto para el año 2000 desde un punto de vista regional". Conferencia, IV Congreso Nacional de Estudios de Postgrado. *OMNIA*, núm. 16, México, septiembre de 1989, pp.49-50.

Gutiérrez López afirma "... la calidad de un postgrado se mide por la efectividad de su investigación"¹³

En consecuencia, se presenta a continuación un bosquejo de las investigaciones realizadas por los egresados¹⁴ de esta primera generación, señalándose de cada una los aspectos siguientes:

- Autor (es)
- Propósito general
- Metodología utilizada
- Alcances y limitaciones
- Principales conclusiones

Un acercamiento al currículum de la Licenciatura en Educación Primaria. El caso de la Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", desarrollado por: Rogelio Alvarez Cimadevilla, Ana Silvia Mota Velasco y Amanda Valdés.

Los autores de este estudio han intentado una aproximación histórica a los planes operados en esta institución, desde el inicial de 1886 hasta el actual, vigente a partir de 1984; se detienen en un análisis amplio de este último, subrayando los aspectos relacionados con su fase de "implementación".

La investigación la inscriben como un estudio de caso, dentro de una corriente cuantitativa-cualitativa, "...conscientes de la diferencia entre los métodos positivos-cuantitativos y los métodos fenomenológicos-cualitativos" dado que "... existe la posibilidad de utilizarlos en forma complementaria en proyectos específicos".

El informe del estudio lo presentan dividido de la siguiente manera: Aproximación teórica al objeto de estudio; Aproximación histórica a los diferentes planes de estudio operados en la Escuela Normal Veracruzana "Enrique C.

¹³ Gutiérrez López, Enrique. "La vinculación investigación-postgrado en la U.A.E.M." Ponencia presentada durante el Tercer Congreso Nacional de Estudios de Postgrado, OMNIA, núm. 12, México, 1988, p.33.

¹⁴ Se refiere a las prácticas que los alumnos realizan como parte de su formación profesional.

Rébsamen”; El plan de estudios de Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Veracruzana.

La investigación se aboca al análisis de la Licenciatura en Educación Primaria, “... a partir de documentos institucionales (circulares y documentos de trabajo de la Escuela)” complementada con la técnica de entrevista aplicada a docentes y directivos con el propósito de “descubrir algunos aspectos de la dinámica particular seguida por el desarrollo curricular en la Normal Veracruzana de 1984 a 1988”.

Con ello, se pretende la “aproximación metodológica y la caracterización del proceso de implantación” del nuevo modelo académico, destacando el impacto en la Escuela Normal Veracruzana la que, por primera vez en casi cien años de existencia, se ve obligada a operar un plan de estudios que no es producto del Magisterio Veracruzano.

Además de analizar el contexto socio-histórico en el que nace, como resultado de las entrevistas, se tipifican “seis situaciones o procesos” a través de los cuales se caracterizan los primeros años de operación del nuevo plan de estudios de la Licenciatura en educación primaria.

Las situaciones o procesos son: “la formación de docentes, las concepciones acerca del nuevo plan de estudios, el nuevo status profesional de la carrera, las necesidades de formación para la operalización, las necesidades sentidas en cuanto a las estrategias institucionales para su operación y, las estrategias utilizadas por los docentes para enfrentarse a la operación del plan de estudios”.

Las conclusiones o “discusiones finales”, como las llaman los autores, las enmarcan en torno a tres ideas centrales:

- a) La orientación del Plan de Estudios. Sin manifestar una posición personal al respecto, señalan que el enfoque dialéctico del mismo, se explica como una alternativa emergente ante la tendencia tecnologista de los planes anteriores. Lo que significa “... una posición nacionalista y

un rompimiento teórico epistemológico en base a nuevas orientaciones psicosociales”.

b) A quién corresponde en última instancia el diseño curricular. Aquí se afirma que la “anarquía” en la política de formación de docentes “ha desembocado en proyectos, la más de las veces mediocrementemente operados al no estar articulados con las posibilidades reales del medio”.

Sin embargo, reconocen y aceptan la rectoría del Estado en el diseño del modelo académico de la educación normal; pero señalan que “las fuentes para adoptar decisiones sensatas y con amplias posibilidades de ser estructuradas y llevadas a la práctica con éxito, se encuentran en ámbitos más reducidos que el Estado Nacional”.

c) Apuntes sobre el desarrollo curricular en la Escuela Normal Veracruzana. Se sintetizan los conflictos y situaciones coyunturales que no permitieron, al menos en los dos primeros años, una correcta operación del nuevo Plan de Estudios.

Los responsables del estudio esperan que éste sea un punto de partida para futuras investigaciones.

Una aproximación al estudio de la Investigación Educativa en el Estado de Veracruz (1979-1989). Participaron en este estudio: Alberto Francisco Alarcón Urdapilleta, Sebastián Figueroa Rodríguez, Ma. Guadalupe Gutiérrez Torres, Lucrecia Leonor Huerta Hernández, Sergio Rafael Reyes y Flora Luz Rivera Hernández.

Ante la amplitud del discurso relacionado con la Investigación Educativa y la falta de datos que precisen el estado que guarda ésta en nuestra entidad, surge este proyecto que, como lo dice su título, sólo pretende una primera aproximación, directa y sistemática a este campo de la investigación.

El objeto de estudio es la misma Investigación Educativa, por ello plantea como propósito general: "... analizar los aspectos cuali-cuantitativos de la Investigación Educativa en la entidad dentro del periodo 1979-1989".

Los autores inscriben su investigación dentro de un paradigma "Cuali-cuantitativo" y la tipifican como "exploratoria-descriptiva".

El estudio se dirige hacia tres aspectos generales: Las instituciones que realizan Investigación Educativa, los investigadores y, los productos de investigación. De estas categorías, como las llaman ellos, se desprenden variantes e indicadores que orientan el trabajo.

De las instituciones se analizan: su tipo, sector al que pertenecen, actividades principales, recursos humanos con que cuentan, recursos materiales, fuentes de financiamiento, principales proyectos y sus interrelaciones.

En relación con los investigadores se intenta conocer la situación laboral, la formación y actualización profesional, la experiencia en investigación educativa y su productividad; así como las dificultades que se les presentan en la realización de sus proyectos.

A los productos (proyectos e informes) de investigación se pretende ubicarlos, entre otros aspectos, de acuerdo al área temática, al nivel educativo, modalidad, área de destino, beneficiarios, tipo de investigación, difusión recibida.

Las fuentes de información fueron tanto del tipo documental como testimonial. Para recopilar los datos testimoniales se utilizan las técnicas de cuestionario y entrevista. Con el propósito de facilitar el desarrollo del estudio, se dividió al Estado en tres zonas, en las que se incluyeron aquellas ciudades donde previamente se habían detectado centros dedicados a la investigación. En la zona norte se incorporaron Tuxpan, Poza Rica y Papantla; en el Centro: Xalapa, Córdoba, Fortín, Orizaba,

Cd. Mendoza y Nogales; en la Sur: Veracruz, Minatitlán y Coatzacoalcos.

Esto permitió que se investigaran 18 instituciones, 30 investigadores y que se detectaran 87 productos de investigación.

De los resultados y conclusiones de este trabajo se extrae los puntos siguientes:

-A pesar del incremento de instituciones que realizan investigación educativa, la falta de presupuestos e infraestructura adecuados han limitado su desarrollo. Se afirma “El renglón presupuestal... resulta insuficiente y sin una política clara de asignación o de financiamiento externa que permita subsanar sus deficiencias”.

-Dentro de los programas institucionales “... no se ha favorecido el trabajo interinstitucional en grado suficiente...” lo que propicia la duplicidad de esfuerzos.

-En el Estado de Veracruz “no existe suficiente número de instituciones de postgrado que coadyuven a la formación de nuevos investigadores, ni programas de actualización para los de carrera”. Referido esto al área educativa.

-Los proyectos de investigación analizados “muestran una vasta heterogeneidad en cuanto a su conceptualización, tendencias, cobertura, destino y niveles de incursión, y se encuentran orientados “más a la solución de problemas prácticos que a la generación de teoría o de nuevos conocimientos.

Finalmente, el documento de trabajo que describe la investigación se estructuró en cuatro grandes rubros: a) el proceso del trabajo; b) aspectos teóricos que fundamentan este estudio; c) la investigación Educativa en el Estado de Veracruz (1979-1989) y, d) conclusiones y sugerencias.

Análisis del Área de Ciencias Sociales en el Currículo de Telesecundaria, desarrollado por José Angel Escarpeta Sánchez.

En opinión del autor, el estudio se propone analizar el "... por qué los estudiantes no prestan atención a las clases televisadas de ciencias sociales". Se enfoca principalmente hacia "... dos aspectos del currículo: plan de estudios y clases televisadas (este último desde la perspectiva de los alumnos)..."

La investigación, que anuncia como descriptiva, se desarrolló en la Escuela Telesecundaria "Emiliano Zapata" de Rinconada, Ver.

El documento final, que da cuenta de ella, está dividido en diez aspectos o capítulos; a) la construcción del problema, b) la comunicación educativa, c) los orígenes y desarrollo de la telesecundaria en México, d) el plan de estudios de telesecundaria, e) la tecnología educativa, f) el programa de ciencias sociales, g) la enseñanza de las ciencias sociales, h) el trabajo de campo, i) conclusiones y j) planteamiento final.

Dentro de la metodología, se recurrió a la encuesta para recopilar la opinión de una muestra de 30 estudiantes, teniendo como instrumento un cuestionario de quince preguntas abiertas. Estas se agrupan en cinco aspectos o indicadores generales: la problemática en cualquier materia del curso; apreciación general de las clases televisadas de ciencias sociales; la influencia de la televisión comercial en los estudiantes; la importancia de la clase televisada y, cómo les gustaría que fueran las clases.

El análisis, que intenta ser más cualitativo que cuantitativo, nos muestra cuales materias se presentan ante el alumno como las más problemáticas, siendo éstas, en orden de importancia: Matemáticas, Ciencias Sociales e Inglés. Entre las razones expuestas que dan lugar a esta situación, resaltan: la falta de atención y de estudio de parte de los alumnos. Así como también el que "es aburrida", "... tienen mucha explicación y tardan poco tiempo".

Este tipo de respuestas es considerado como "... Una prueba de que algo no está funcionando en las clases televisadas. "Aquí se cuestiona el papel que juegan el telemaestro y el maestro del grupo.

El considerar más importantes las explicaciones del maestro de grupo, el manifiesto desinterés por la clase televisada de ciencias sociales, dado el horario (es la última) y la "falta de emoción" de clases televisadas, son indicadores que llevan a considerar que las clases "... son hechas sin tomar en cuenta los intereses de los educandos", por un lado y, por otro, que "... el maestro de grupo en lugar de aclarar dudas y reafirmar conocimientos vuelve a explicar la clase..."

Los estudiantes sugirieron que de darse una reestructuración de las teleclases "... se cambien a los telemaestros" "... que mejoren la explicación..." Según el autor el problema puede radicar en un proceso de comunicación en donde está ausente la interacción maestro-alumno.

Entre las "... limitantes se tuvieron el tiempo y la necesidad de un análisis más profundo...". Entre las "recomendaciones" finales se expresan:

- La necesidad de "... una verdadera formación de profesores de telesecundaria..."
- Analizar el programa de Ciencias Sociales.
- Realizar clases televisadas de mayor calidad y creatividad.
- Tomar en cuenta al alumno en todo momento.

La Filosofía en el bachillerato; una perspectiva curricular y de los alumnos. Realizado por Pompeya Elvira García Alba.

A partir de su experiencia docente, la autora plantea como problema de estudio "... explicar el desinterés y rechazo general exhibido por los alumnos de preparatoria hacia la asignatura de filosofía". Tiene como objetivo "... el encontrar algunos puntos problemáticos de referencia que nos permitan ubicar el problema desde una perspectiva curricular".

Se pueden apreciar cuatro momentos claves que configuran esta investigación de carácter exploratorio: 1° La reflexión teórica sobre “¿qué es la filosofía?”, lo que significa conocer su naturaleza epistemológica.

Al concluir un examen panorámico de ella, se afirma que la filosofía “... amplía nuestra concepción de lo posible, enriquece nuestra imaginación intelectual y disminuye la seguridad dogmática que cierra el espíritu a la investigación”.

2° El análisis de “las características o disposiciones” de los estudiantes del bachillerato ante la enseñanza de la filosofía”. Se efectúa a través de la revisión de tres modelos de enseñanza: el dogmático, el ecléctico y el crítico.

Platea algunas interrogantes en relación a qué enseñar, tales como: ¿Cuál es la postura filosófica que debería enseñarse? ¿Cuáles características de los alumnos se deberían tomar en cuenta para adecuar a ellas la enseñanza de esta disciplina?

3° El papel de la filosofía, como asignatura en el nuevo currículum de bachillerato de la Dirección General de Enseñanza Media del Estado.

Este análisis se realizó a la luz de “... las nociones taylerianas de continuidad, secuencia e integración”. Encontrándose que la línea metodología-filosofía “... es constante en el tronco común ... excepto en el tercer semestre...” Así como algunos problemas de organización interna en relación con “... la articulación de los contenidos...”

4° Este momento se articula con la relación del trabajo de campo, en el que se utilizó, principalmente la técnica de encuesta para recopilar las opiniones de los alumnos del

bachillerato sobre la enseñanza de filosofía. Como instrumento se utilizó un cuestionario de 43 preguntas abiertas.

Aquí se señala como hipótesis implícita: "... el desinterés de los bachilleres hacia la filosofía, está relacionado, de manera principal, con la naturaleza epistemológica de la disciplina y con la enseñanza actual de la misma en el bachillerato".

La presentación de la información se integra en cinco temas que surgen del marco conceptual relacionado con la filosofía, siendo éstas: 1) su naturaleza, 2) su función social, 3) su aprendizaje, 4) su enseñanza y, 5) su valoración global.

El análisis, tanto cuantitativo como cualitativo, nos permite tener una idea de cómo los estudiantes aprecian la filosofía, cuyas opiniones están matizadas por la diversidad y la contradicción. Entre las principales conclusiones que se plantean tenemos:

- "Los alumnos perciben a la filosofía como una disciplina abstracta y difícil pero que puede ser interesante por los temas que aborda... La consideran 'poco útil'".
- Su enseñanza se les presenta como "... un saber libresco, verbalista y dogmático..." "... lo que menos ha sido la clase de filosofía es un espacio de reflexión..."
- Los alumnos expresan como una posible causa de esta situación la "... inadecuada ubicación profesional de los docentes de filosofía. Por ello, tal vez, "... el método dominante de enseñanza ha sido el expositivo..."

Finalmente, la autora señala como la principal limitación del estudio, el tiempo disponible para su realización.

¿Cómo han influido las acciones de formación de profesores en su modalidad de actualización en la práctica docente de los

maestros de Taller de Lectura y Redacción? Realizado por Ma. Guadalupe García Castro.

Esta investigación surge, teniendo como objeto de estudio la actualización de profesores, al considerarse que "... ésta no sólo perfila el ejercicio de los docentes sino la fisonomiza en la medida que permite al educador unir el decir con el hacer a través del análisis, interpretación, apropiación y expansión interdisciplinaria de los saberes docentes".

La experiencia y el desempeño profesional de la autora como docente del área de Lenguaje y Literatura dentro del bachillerato, por un lado y, la reestructuración del currículum de Enseñanza media, por otro, circunscribió el programa en los docentes del taller de lectura y redacción de las escuelas de bachilleres oficiales de la ciudad de Xalapa. Orientaron la investigación los siguientes objetivos:

- "Realizar un estudio exploratorio que nos indique y describa el estado de la Formación de Profesores (en su nivel de actualización), de los docentes que imparten los Talleres de Redacción I, II, III y IV a partir del nuevo currículum de 1987".
- "Evaluar cualitativamente los elementos de incidencia de esa Formación en la práctica de los profesores de Taller de Lectura y Redacción del nuevo bachillerato de 3 años".
- "Formular consideraciones generales sobre Formación de Profesores en el área de Taller de Lectura y Redacción que posibiliten la estructuración de una propuesta tendiente a ordenar estrategias, cursos y conocimientos dirigidos a los docentes para que éstos enfrenten con mayor éxito los retos de su ejercicio profesional".

El marco teórico-metodológico se trabaja desde "... La perspectiva de la didáctica crítica y la orientación dialéctica..."

Esta investigación (exploratoria) "... tiene ciertos perfiles de estudio de caso..." en opinión de la autora, pues no se perseguía la generalización.

Se utilizaron las técnicas de cuestionario, entrevista y observación, con el propósito de registrar el impacto de los cursos de actualización y la "... manera en que los profesores aplican la metodología del taller..."

Una vez efectuado el análisis e interpretación de la información recopilada, se establecen como principales conclusiones:

-Es necesario "... promover de formación Integral, permanente, continua y de carácter obligatorio; no sólo talleres..."

- "La mayor parte de los docentes encuestados adolece de un perfil profesional para cumplir con las exigencias de su disciplina..."

- "Los docentes de Taller de Lectura y Redacción, al carecer de algunos conocimientos al interior del currículum de tres años, no logran manejar los ejes de contenidos de las guías temáticas proporcionadas por Enseñanza Media..."

- Se destaca "... el papel tan importante que juegan los docentes constituidos en Colegios, Academias Escolares, Regionales y Estatales..."

Se señalan como limitaciones la falta de tiempo y recursos para un desarrollo más adecuado del estudio.

Finalmente, el informe de la investigación concluye con algunas consideraciones para una propuesta de programa de formación de profesores.

Evaluación del Eje Curricular del Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria desde el punto de vista

de docentes, alumnos y egresados del C.R.E.N. de Tuxpan, Veracruz; realizada por Ma. de la Soledad Martínez Garrido.

La investigación pretende dar cuenta de la situación que prevalece en el Centro Regional de Educación Normal de Tuxpan, en relación a la operación de los programas de las materias que integran el llamado “eje curricular” del plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria.

El objeto de estudios se define a partir de las materias de Observación de la Práctica Educativa I y II; Introducción al Laboratorio de Docencia y, los Laboratorios de Docencia del I al V que integran el eje y, las que se consideran como los cursos encaminados a lograr en los normalistas “...el conocimiento, análisis y explicación de la práctica educativa y docente en la escuela primaria, como paso previo para el estudio y búsqueda de elementos teóricos y prácticos que permitan instrumentar proyectos de docencia...”

El propósito de esta investigación es “...realizar un análisis de los programas de las materias antes señaladas, en relación a los criterios de continuidad, secuencia e integración...” La orientación teórica se sustenta a partir de supuestos establecidos por Ralph Tyler e Hilda Taba.

Los contenidos principales que se presentan en el informe de este estudio son: antecedentes del problema; currículum y plan de estudios; evaluación curricular; consideraciones metodológicas y, análisis de resultados.

Al estudio se le ubica como exploratorio, pues se le considera una primera aproximación al currículum de educación normal. Más que consistir en un análisis de documentos, señala la autora, se realizó considerando los puntos de vista de los docentes que atienden las materias del “eje”, así como las de los alumnos egresados.

Participaron 122 alumnos regulares de primero a cuarto grado, de 604 con que contaba la institución en ese momento. De 100 egresados de la generación 1985-1989, se eligieron 20.

En ambos casos, se siguió un procedimiento de muestreo aleatorio. Participaron, además, los 8 docentes que trabajan con esas materias.

Para la recopilación de la información "... se eligió el cuestionario estructurado a base de preguntas abiertas ya que el propósito fundamental es lograr que el sujeto emita una serie de juicios e ideas en torno a la práctica docente que realiza en las escuelas y a los contenidos teóricos que le permitan fundamentarla..."

Se elaboraron tres tipos de cuestionarios, uno para alumnos del 1° a 6° semestre; otro para exalumnos y alumnos del 7° semestre y, el último para los docentes. Los aspectos o indicadores de los tres fueron los mismos: a) fundamentación teórica; b) instrumentación didáctica de las prácticas y c) organización de las materias en cuanto a secuencia, continuidad e integración.

En los resultados de este trabajo se deja entrever las contradicciones que se dan al interior del C.R.E.N., respecto a cómo se concibe la vinculación teoría-práctica, en función de las consideraciones de los docentes, por un lado, y por otro, las de los alumnos y egresados. Las conclusiones fundamentales que se presentan en este estudio son:

a) Los contenidos de los programas evaluados "...no tienen secuencia ni continuidad. Mas en la práctica si existe tal..." "...se puede sostener que no existe integración..." entre los materiales del "eje".

b) Dado que en el fondo, la docencia sigue siendo considerada como un proceso centrado en el uso de procedimientos y técnicas "...se está formando un sujeto dependiente, con una visión instrumentalista de la docencia..."

c) Los objetivos y los rasgos del perfil de egreso "...se puede decir que no se cumplen..." En virtud de que los

alumnos manifiestan no tener los suficientes elementos para “hacer de la práctica educativa y de su área docente un ejercicio sistemático...”

Entre las limitaciones de este estudio se mencionan: la falta de algunos participantes y, que por ser éste de tipo exploratorio, resulta un trabajo parcial, ya que sólo se evalúa una parte del plan de estudios. En consecuencia, las afirmaciones hechas resultan parcializadas y no generalizadas.

Estudio exploratorio del Plan de Estudios de la carrera de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, desde la perspectiva de los egresados. Elaborado por Bladimir Reyes Córdoba: el informe de esta investigación se encuentra dividido en cinco aspectos: a) introducción, b) planteamiento del problema, c) marco teórico de evaluación curricular, d) trabajo de campo y, e) conclusiones.

El objetivo que se perseguía en este estudio “...era detectar los problemas que presenta el plan de estudios de la carrera de Pedagogía de la Universidad Veracruzana Zona Xalapa”, desde la perspectiva de sus egresados.

El trabajo retoma la metodología seguida por Angel Díaz Barriga e Isabel Barrón en un estudio sobre el Curriculum de Pedagogía, enfocado también desde la perspectiva estudiantil.

La investigación, como lo indica su título, se le designa como de tipo exploratorio, porque “...la finalidad de este estudio es fundamentar posteriores trabajos o investigaciones que surjan a partir del mismo...” También se la ubica como “evaluación interna parcial”.

Para la recopilación de la información se utilizó la técnica de cuestionario. Este se aplicó a una muestra de 24 egresados de la generación 1985-89, quienes “...habían cursado el Plan de Estudios actual y estaban realizando su servicio social...”

Algunos indicadores o aspectos generales que se pretendían indagar eran: a) la formación teórica y práctica que posibilita el plan de estudios, b) la relación docente-alumno, c) el campo ocupacional, d) la relación entre áreas, e) la infraestructura y, f) la formación Pedagógica y Profesional de los docentes de la Facultad de Pedagogía.

Del análisis de las respuestas y de las conclusiones, cabe destacar los aspectos siguientes:

-Existen múltiples contradicciones en la forma de apreciar el currículum por parte de los egresados, por ejemplo: "...la mitad de los pasantes expresaron que la formación teórica recibida fue muy deficiente..." "...la otra mitad que la formación teórica fue muy adecuada..."

-La formación práctica resultante fue calificada de inadecuada "...porque no hay vinculación con la teoría...", por ello sugieren los egresados incrementar el número de "materias prácticas".

-Reiteradamente se insiste en la falta de interdisciplinariedad; "...esto refleja que el Plan de Estudios (Modular) no funciona por área, sino por asignaturas..."

-En relación con los docentes, los egresados manifiestan que la formación profesional es adecuada. Pero de su formación pedagógica "...en su mayoría la consideraron inadecuada y poco actualizada..."

Finalmente, en el informe del estudio se puntualizan dos limitaciones. Una se refiere a lo reducido de la muestra y la otra al acceso a los documentos que fundamentan el plan de

1976, afirmándose que, "...no encontramos ningún documento que contuviera la respuesta. La escasa información al respecto la obtuvimos de versiones orales de algunos maestros de la Facultad que participaron en la comisión de diseño del Plan de Estudios Modular..."

Formación de Docentes de Educación Normal en Investigación Educativa, elaborado por Gerónimo Reyes Hernández:

La formación y actualización de los docentes es un tema que ha cobrado importancia en los últimos años y más aún cuando se habla de los docentes formadores de docentes. Al mismo tiempo, se ha destacado la necesidad de que las escuelas normales, como instituciones de educación superior, realicen investigaciones.

Sin embargo, es necesario conocer, al interior de estas instituciones qué estrategias se han seguido para propiciar la Investigación Educativa y qué impacto real han tenido.

Por ello, el estudio se ubica en la Escuela Normal "Juan Enríquez" (E.N.J.E.), de Tlacotalpan, Ver., que es "...una de las tres instituciones formadoras de maestros que la Dirección General Popular del Estado ha establecido..."

Esta institución fue seleccionada, nos dice el autor del estudio "...debido a que en el nivel de Educación Normal, la actividad de investigación ha sido señalada en fecha reciente (22 de marzo de 1984) como una actividad central para la superación académica".

Así, este estudio se perfila a partir del planteamiento del problema siguiente: ¿Cuáles son las repercusiones que tienen las acciones (académicas) tendientes a la Formación en Investigación Educativa (talleres, cursos, seminarios, asesorías académicas, etc.) sobre la práctica académica de los docentes de la E.N.J.E. de Tlacotalpan Ver., en los años de 1984 a 1989.

En virtud de que “existe muy poco conocimiento acerca de la formación del docente de la E.N.J.E., se optó por una investigación del tipo exploratorio.

El diseño incluye el análisis de 19 variables con sus respectivos indicadores . Las técnicas utilizadas para la recopilación de la información, fueron el cuestionario y la entrevista.

El cuestionario se integró “con un total de 104 preguntas: 24 cerradas, 67 abiertas y 13 en abanico”. Se aplicó a 26 de los 39 docentes considerados originalmente.

La entrevista fue del tipo estructurada “...constó de 5 preguntas abiertas y se aplicó a dos de los instructores de los curso-talleres en los cuales se informó participó un número mayor de docentes de la E.N.J.E.”.

El análisis cuantitativo de los resultados se presenta por separado, esto es, por un lado se analizan e interpretan las respuestas del cuestionario y por otro las de la entrevista.

De las conclusiones podemos extraer algunas que parecieran de mayor significación, tales como:

-“...los datos obtenidos permitieron alcanzar los objetivos establecidos a excepción del de analizar y evaluar el contenido de las acciones académicas...”

-En relación a la formación en investigación “...los docentes admiten sus limitaciones y en contraposición exponen un interés cada vez mayor de participación...” a pesar de las condiciones laborales existentes que disminuyan sus posibilidades...”.

-Se manifiesta un “cambio de actividad hacia la investigación. Finalmente las limitaciones de este estudio giran en torno a la participación de los docentes y al diseño del instrumento que resultó “muy extenso”.

En relación a los alcances, "...el investigador considera ...que este trabajo se constituye en una exploración necesaria de las condiciones, efectos, opiniones y sugerencias sobre el campo de la Investigación Educativa en la E.N.J.E.", por lo que puede considerársele como "...un primer diagnóstico sistemático de la formación de docentes en una institución de Educación Normal...".

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR EN MÉXICO

María Elena Sánchez Sosa

Agradezco al Doctor Bravo Jiménez y a la Academia Mexicana de la Educación su amable invitación para participar en este ciclo de conferencias.

Me han pedido hacer algunas reflexiones sobre la investigación educativa del nivel medio superior y su importancia en relación con el proceso de modernización educativa.

No pretenderé hacer una revisión exhaustiva de lo que se ha realizado ni tampoco la evaluación de un campo tan diverso, mi intención es señalar algunos problemas que conciernen a la investigación educativa que puede servir de punto de partida para una reflexión más amplia sobre la investigación que se realiza sobre el nivel medio superior. De acuerdo con este propósito expondré estas ideas en el siguiente orden: en primer lugar una descripción de las características que presenta este nivel del sistema educativo, después una referencia a los resultados de algunos estudios diagnósticos y de los datos que nos ofrecen diversos inventarios para hacer una reflexión sobre la investigación educativa que se realiza en este nivel. A continuación haré algunas observaciones sobre los puntos que destaca el diagnóstico que ofrece el Programa para la

Modernización Educativa y los requerimientos de investigación que pueden derivarse del mismo; y, para concluir una reflexión acerca del sentido de la enseñanza en este nivel, así como de la influencia que pueda tener en la orientación de la investigación educativa el Programa para la Modernización Educativa.

El nivel medio superior con más de 2.500,000 alumnos agrupa instituciones que imparten estudios propedéuticos, bachilleratos de estudios tecnológicos y estudios técnicos, en diversas modalidades que pueden constituir ciclos preparatorios o terminales, con fines propedéuticos o de capacitación para el trabajo.

Para el ciclo 1988-1989 se matricularon en el Sistema Educativo Nacional 25 millones de estudiantes, el 6% de ellos en bachillerato, en proporción hubo más alumnos de bachillerato que en la década anterior porque las generaciones nacidas en los años de alto crecimiento poblacional ampliaron la demanda y la oferta se ha ido diversificando.

La diversidad de las instituciones que integran el nivel medio superior, su heterogeneidad curricular y la acelerada expansión de su matrícula lo han convertido en uno de los subsistemas más complejos, poco atractivo para los investigadores por las dificultades que entraña su estudio a nivel global, ya que los registros estadísticos son difíciles de manejar por las discontinuidades que se dan en sus agrupamientos internos y en la clasificación de los diversos tipos de estudios e instituciones que han surgido en el transcurso del desarrollo histórico.

Este nivel presenta problemas muy específicos de acuerdo con el tipo de estudios, modalidades e instituciones. En él confluyen las escuelas con estudios técnicos de la SEP, las preparatorias y los Colegios de Ciencias y Humanidades de la UNAM, el Colegio de Bachilleres, CONALEP, los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos del IPN, el Bachillerato Pedagógico, las preparatorias de las universidades autónomas, sólo para nombrar algunas instituciones que ya nos indican la

variedad de estudios y también de concepciones pedagógicas, de culturas institucionales y también de tradiciones escolares.

Aquí se cruzan diferentes concepciones sobre las finalidades de la educación, que en este nivel tiene para algunos una función de enlace entre la educación básica y la superior, para otros es un medio para capacitar más que para educar a una población de jóvenes que tienen como destino anticipado el trabajo en algún sector de la producción, para otros el concepto de formación integral los enfrenta a tener que cumplir con una función propedéutica y además preparar a los adolescentes para el trabajo, con un sentido social más amplio que el adiestramiento para un puesto. En este momento la discusión se empieza a centrar en un punto: la educación escolar que reciben los alumnos en este nivel es quizá la última que tendrán y por eso tiene que ser relevante, debe ser útil para el joven pero sobre todo debe tener sentido humano y social. Pienso que en este nivel se hace necesario orientar nuevamente la discusión para precisar los elementos formativos que deben ser la base de la educación media superior, cualquiera que sea su tipo, y esto supone, como ya lo han señalado algunos, la precisión de los elementos formativos como ser humano, generadores de su máximo desenvolvimiento personal, y también aquéllos que permitan desarrollar las habilidades y destrezas para ocupar un lugar en la sociedad.

En este país, ahora en crisis, hay más de 40 millones de mexicanos que tienen entre 5 y 24 años de edad, el 65% de ellos cursa estudios escolares y los analistas señalan que se observa ya una ligera disminución en la cobertura desde el ciclo 1985-1986, ya que esta baja se debe a la menor cobertura y la mayor deserción a nivel bachillerato, el porcentaje de los egresados de secundaria fue del 70%, en 1985-1986 fue similar al de alumnos inscritos en el ciclo 1977-1978 en primero de bachillerato del 64% y en 1987-1988 fue del 59.3%. Este es un indicador claro de que se empieza a manifestar una ruptura en el flujo del

sistema educativo, un punto de la crisis que es necesario atender.

Jaime Castrejón Díaz, en una visión a futuro señala -en relación con las necesidades del año 2000- que los datos indican que se estaba saliendo en los ochenta de la etapa de expansión y que posiblemente se darían niveles considerados de saturación, por lo cual posiblemente con la crisis se tuviera una disminución en la atención a la demanda del grupo de edad 15 a 19 años.

En esta visión a futuro sus escenarios son: el de demanda cumplida, en el cual se trata de atender a la demanda, suponiendo que se mantienen constantes las tendencias demográficas y la evaluación del Sistema Educativo Nacional. En un segundo escenario se contemplan metas de superación de las diferencias del sistema atendiendo la demanda social y se exige a las instituciones mayor eficiencia y una estricta evaluación, además de homologar el universo a través de un sistema Nacional de Currículo y Exámenes. (Esto traerá problemas políticos). El tercer escenario daría por supuesto un cambio de política en la Educación Superior, lo que condicionará el flujo en la educación media superior.

¿Cuál de estas alternativas es la que se está poniendo en juego en esta modernización? ¿Cuáles son sus implicaciones y qué consecuencias sociales tiene la modernización? ¿Qué tan ciertas han resultado las proyecciones ahora que aparecen tendencias no previstas? ¿Efectos perversos? Estos son aspectos que deberían ser objeto de investigación, pero en México ¿quienes hacen investigación sobre el nivel medio superior que puedan atender estas preocupaciones?

Antes de hablar de las investigaciones señalaré algunas consideraciones sobre la investigación educativa que han hecho investigadores del CESU, en un estudio sobre los procesos de formación de los investigadores de la educación, y que describen las características de este campo. Ellos señalan que:

- La investigación educativa en México posee una corta trayectoria. Aun cuando existen antecedentes, la investigación educativa empieza a tener presencia y cierta significación a mediados de los años sesenta y cobra importancia y se incrementa notablemente en la década de los setenta: en relación al número de instituciones unidades, la cantidad y diversidad de proyectos, al número de investigadores y al volumen del financiamiento.
- En la trayectoria del campo pueden percibirse, a través de los datos que arrojan los inventarios y diagnósticos, cambios en los objetos y enfoques de investigación. El porcentaje de proyectos orientados a la planeación, administración y diagnóstico ocupa un lugar preponderante, en detrimento de aquellos orientados más específicamente a los procesos y prácticas educativas y en particular, a la investigación básica.
- En estrecha relación con lo anterior, existe una tendencia a destacar los estudios cuantitativos y el uso de ciertas metodologías, que reducen la investigación a la descripción de situaciones y problemas.

Estas observaciones que se refieren a la investigación educativa en general, también son válidas si las referimos al desarrollo de la investigación sobre el nivel medio superior, considerado éste como un campo específico a la investigación educativa. Existen además, factores que hacen difícil el desarrollo de la investigación en este nivel. La naturaleza misma de las funciones que cumplen las instituciones del nivel medio superior de investigación o centros que se orienten a realizar investigación sobre este nivel en particular.

En el "Diagnóstico de la Investigación Educativa en México" que realizó el Dr. Latapi en 1981 señalaba que de acuerdo a los datos que ofrecen los inventarios realizados en 1971 y 1974, en la investigación educativa "predominaba el interés por la

educación formal escolarizada y, dentro de ella, por la educación superior y el sistema educativo en general". La clasificación de los proyectos por área de destino señalaba que en 1974 sólo 25 proyectos de un total de 276, se referían al nivel de educación básica superior. Años después en el Inventario del Sector Público Federal de 1981, se registraron 497 proyectos de investigación educativa, de los cuales el 5% estudian el nivel medio terminal y el 8% el nivel medio superior propedéutico; como punto de comparación habría que señalar que el 20% de estos proyectos se ocupaban del nivel superior y 28% de la primaria.

En otras conclusiones, el diagnóstico del Dr. Latapi señalaba "que no había correspondencia entre los volúmenes de investigación realizada sobre cada tema o problema... y la importancia de estos temas o problemas para el desarrollo educativo". Se apreciaba ya, en esos momentos una escasez relativa de investigación sobre aprendizaje, sobre resultados del proceso de enseñanza, sobre educación normal básica y sobre deserción y reprobación escolar.

Por el contrario, algunas áreas que resultaban de interés para el sector público federal agrupaban un número importante de proyectos: Educación y Trabajo contaba con 88 proyectos que representaban el 18% del total.

El Catálogo de Investigación Educativa realizado por el Consejo Nacional Técnico de la Educación con la colaboración de la Universidad Pedagógica Nacional y la Dirección General de Educación Superior en 1988 por 92 instituciones, Universidades, Escuelas normales, Institutos Tecnológicos, Centros de Investigación y organismos públicos, ordena las investigaciones relacionadas con las funciones de docencia y con la formación de docentes en temas con 393 descriptores: referidos a Educación Media Superior se registraron 248 proyectos, a Educación Básica 101 y a Educación Media superior 68, estos datos indican que la investigación educativa

realizada en esta década no se corresponde con el peso que el nivel medio superior tiene en el Sistema Educativo Nacional.

Otro catálogo que nos informa de la investigación educativa que se realiza sobre el bachillerato propedéutico es el publicado por el Centro de Investigación y Servicios Educativos de la UNAM. (En este Centro se desarrolla un proyecto de investigación sobre la Historia del Bachillerato). El catálogo publicado en 1986, recoge los trabajos elaborados sobre el bachillerato propedéutico en 1867 a 1985 y se hizo con el propósito de identificar fuentes documentales que sirvan de apoyo para los investigadores interesados en el tema.

El índice de este catálogo comprende 16 categorías, una de las cuales es investigación Educativa, bajo este rubro se agrupan trabajos que se abocan a la realización de acciones deliberadas y sistemáticas para la formulación, diseño y producción de nuevos conocimientos, nuevas teorías, modelos, sistemas, etc., en el campo educativo. De la consulta en índices, catálogos, bancos de datos, etc., se obtuvieron 8 referencias de trabajos sobre el bachillerato que pudieran considerarse como investigación educativa, en comparación con las 256 referencias documentales que se agrupan bajo la temática del Currículo; a las 112 que dan cuenta de trabajos sobre aspectos históricos del bachillerato. El número tan reducido de referencias muestra la falta de investigación educativa e indica además que lo poco que se produce no se da a conocer y no llega a la bibliotecas o centros de difusión.

El panorama que nos ofrecen los diagnósticos y los inventarios de proyectos de investigación educativa es pobre, pareciera que ni el bachillerato ni la educación tecnológica en este nivel presentan problemas que debieran ser estudiados con atención y que el interés de los investigadores no recae sobre éstos; se nos dice que una gran parte de los problemas que afronta la educación superior se originan, según la opinión de muchos, en las diferencias de la educación propedéutica, que la

ausencia de los alumnos en las carreras científicas o técnicas, y que las desarticulaciones entre educación técnica y el mercado de trabajo se deben a la inadecuada formación de los técnicos medios que egresan de la educación media superior; vale la pena preguntarse cuántas de estas afirmaciones están sostenidas por estudios serios y sistemáticos, por investigaciones de largo alcance que permitan conocer cómo se han ido gestando estas desarticulaciones, los currícula obsoletos o inadecuados y saber qué prácticas los sostienen, cuáles han sido las decisiones que han fructificado en mejorías para la educación en este nivel, y cuáles las innovaciones que se generaron y no fueron aprovechadas en gran escala, cuáles son las soluciones a las necesidades de planeación y administración que han tenido efectos indeseables sobre la función de estas instituciones; habría muchas preguntas que contestar antes de hacer algunas afirmaciones sobre la calidad de la educación en este nivel y también antes de decidir sus posibles modificaciones.

Referencias Bibliográficas

ARREDONDO, Martiano *et. al.*

1989 "Los procesos de formación y conformación de los agentes de la Investigación Educativa"; *Cuadernos del CESU*, núm. 13, UNAM, México.

Banco Nacional de México

1986 *México Social*, Banamex, México.

CASTREJÓN, Díaz Jaime

1982 *Perspectivas del Bachillerato 1980-2000*, SEP-SPP, (GEFE), México.

Colegio de Bachilleres

1981 *El Bachillerato en México. Planes de Estudio 19968-1981*, Colegio de Bachilleres, México.

1985 *Estudiantes: Bachillerato y Sociedad*, Colegio de Bachilleres, México.

Colegio de Ciencias y Humanidades

Memorias de los Foros Nacionales de Investigación. Procesos de Enseñanza-Aprendizaje, CCH-UNAM, México.

Congreso Nacional de Investigación Educativa

1989 *Documento Base*, vol. I, México.

CHAMIZO, José A. y Andoni Gamtz

1988 "Una panorámica de la educación de la química en el bachillerato", en *Perfiles Educativos*, CISE, UNAM, núm. 41-42, jul.-dic., México.

DÍAZ Barriga, Frida

1987 "El pensamiento del adolescente y el diseño curricular en Educación Media Superior", en *Perfiles Educativos*, CISE, UNAM, núm. 37, jul.-sep., México.

LATAPI, Pablo

1981 "Las prioridades de investigación en México", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, CISE-UNAM, Vol. XI, núm. 2, México.

1981 "Diagnóstico de la Investigación educativa", en *Perfiles Educativos*,

CISE-UNAM, núm. 14, oct.-dic., México.

RAMÍREZ, Nashiely

1989 *La formación pedagógica en el Centro de Actualización y Formación de profesores, 1974-1982, Recuperación Histórica, C.A.F.P. Colegio de Bachilleres, noviembre, (Mecanograma).*

ROMO Patiño, Mariana

1986 *El bachillerato mexicano 1867-1985. Catálogo Razonado. CISE-UNAM, México.*

Secretaría de Educación Pública

1989 *Programa para la modernización educativa 1989-1994, SEP, México.*

Cuadernos de Crítica U.A.P.

1986 "El bachillerato. Tiempo de retos y transformación", en *Cuadernos de Crítica U.A.P.*, núm.2 (número dedicado a la problemática de la preparatoria), Puebla.

CNTE-UPN-SEIC

1988 *Catálogo de Investigación Educativa, Consejo Nacional Técnico de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional, ESIC/SEP, México.*

SEP

1982 *Diagnóstico de la investigación educativa, SEP, México.*

1984 *Registro Nacional de proyectos de investigación educativa (RENPIE), SEP, México.*

LA EDUCACIÓN MEDIA EN VERACRUZ : 1970-1985

Ragueb Chaín Revuelta

INTRODUCCIÓN

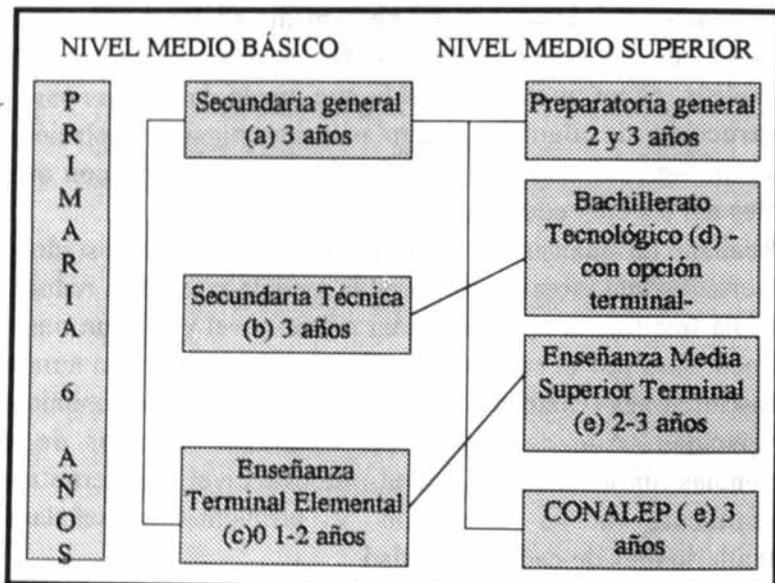
En el análisis de los sistemas educativos, la información sobre su desarrollo cuantitativo juega un papel importante; sin embargo, no es fácil contar con información sistemáticamente organizada: en la mayoría de los casos ésta se encuentra dispersa en un conjunto de publicaciones y se caracteriza por su fragmentación. Este artículo pretende recoger, sistematizar y realizar un análisis aproximativo del desarrollo del nivel medio básico y superior en el Estado de Veracruz. Si bien no agota todas las posibilidades de análisis, es un punto de partida que puede dar pautas para la construcción de algunas preguntas a investigar en relación a procesos específicos de este nivel y de su articulación con otros niveles del sistema educativo.

Realizar un análisis de la Educación Media en el Estado de Veracruz es una tarea compleja en la medida que no se reduce a una sola Institución operando a un mismo nivel y bajo un mismo régimen, sino por el contrario se distingue por el amplio número de Instituciones (Cuadro 1) diversas en objetivos, sostenimiento y capacidad. Aún así, es posible establecer, a pesar de las diferencias, un análisis de conjunto de este nivel que permita un acercamiento a su dimensión y problemática señalando particularidades de cada modalidad.

En términos generales la política educativa, tanto estatal como federal o la combinación de ambas presenta, en los años que comprende este informe, los siguientes rasgos generales:

1. Una constante aceleración de la expansión de la matrícula, ampliando las oportunidades de escolarización ante una demanda cada vez más creciente. En un intento por garantizar una escolaridad básica de 9 años para las nuevas generaciones de estudiantes.
2. Otorgar a la Enseñanza Media un sentido ocupacional orientándola hacia la capacitación para el trabajo. De este modo se intenta la formación de cuadros medios necesarios para el desarrollo y como un mecanismo para detener el crecimiento de la demanda por la educación superior.
3. Mejorar el contenido curricular haciendo las adecuaciones que permitan una mejor relación entre los contenidos y la realidad social de los educandos, buscando adaptar a éstos a los objetivos generales del sistema escolar.

CUADRO 1



- a) Telesecundarias, Secundarias para trabajadores, Secundaria general.
- b) Tecnológica agropecuaria, forestal, industrial y/o comercial, pesquera.
- c) CECATI : Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial;
- CECATA : Centro de Capacitación para el Trabajo Agropecuario;
- Estudios de capacitación para el trabajo.
- d) CEBETAS : Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario
- CEBETIS : Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios
- e) CEBETIS : Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios;
- CETAS : Centro de Estudios Tecnológicos Agropecuarios;
- CETMAR : Centro de Estudios Tecnológicos del Mar;
- CONALEP : Colegio Nacional de Educación Profesional

Para la consecución de las cuestiones anotadas se han utilizado abundantes recursos, elevando el volumen de este nivel a un ritmo creciente, pero podemos adelantar que aún se está lejos de dar cabal cumplimiento a los mismos, no por falta de voluntad política o capacidad organizativa, sino por las determinaciones propias del sistema educativo y por los condicionamientos de la estructura social.

A lo largo de la historia la educación ha jugado un papel trascendente; y es considerada base del progreso y desarrollo del país. En esta medida la política educativa ha estado enfocada a ensanchar al máximo las posibilidades de garantizar más y mejor educación a un mayor número de mexicanos.

La atención hacia el denominado nivel medio en términos de un esfuerzo significativo puede considerarse relativamente reciente. En un tiempo tan cercano como 1962 este nivel era

extraordinariamente restringido pues se atendía solamente una población de 25,000 estudiantes¹ y su significación dentro del sistema era escasa, ya que sólo representaba el 5% de la población escolar² y atendía solamente el 7.16% de la población en edad escolar.

Para 1970 la población crece a 79,645 estudiantes y su significación se duplica comprendiendo aproximadamente el 10% de la población del sistema escolar y al casi 28% de la población total de Estado de 14 a 19 años. Para 1980 tiene una matrícula de 232,501 estudiantes, que representa el 16% de la matrícula en el sistema escolar y casi el 50% de la población entre 14 y 19 años.³ La matrícula en 1985 para la enseñanza media es de 341,492 estudiantes.⁴ Lo anterior nos muestra un crecimiento constante en términos absolutos y aumento de la importancia relativa de la enseñanza media dentro del sistema educativo, cuestión que no solo es propia del Estado de Veracruz sino que es una tendencia nacional. En la década 70-80 se pasó de atender el 41% de la población entre 14-16 años al casi 80%.⁵

Este crecimiento está acorde con la expansión de la educación primaria que generó un incremento de la demanda por educación media. En 1970 el número de egresados de la educación básica fue de 48,958 alumnos; en 1975 fue de 63,117; en 1980 fue de 90,710 y para 1984 fue de 123,148, ello nos da un aumento del 151% de 1970 a 1984. El cuadro II muestra este crecimiento.

Los recursos financieros para sostener la expansión fueron considerables, baste decir que la Dirección General de Enseñanza media pasó de un presupuesto de 17 millones de pesos en 1969 a 3,780 millones en 1986. El cuadro III nos

¹ Información General del Estado de Veracruz. Inst. de C. de la Universidad Veracruzana.

² *Ibidem*.

³ Plan Estatal de Educación Superior. U. V. Xalapa, 1982

⁴ Cantidad estimada a partir de información otorgada por la U.S.E.D. Veracruz

⁵ "Plan Estatal...", op. cit. p. 86-89

muestra este crecimiento año por año, el porcentaje del aumento en el mismo, y el porcentaje que representaba del gasto total del Estado. En el mismo podemos ver que si bien hay un aumento absoluto del gasto, éste se ha reducido en términos relativos, pues en 1969 de cada peso gastado por el Estado cerca de 5 centavos se destinaban a la educación media, para 1985 sólo centavo y medio es dedicado para este nivel. Esto no quiere decir que el gasto se haya reducido pues se incrementó de manera significativa el gasto federal, al cual debe añadirse la inversión de los particulares. Aunque es difícil establecer el gasto educativo federal podemos considerar que éste aumentó en la medida en que la inversión pública federal en el sector educativo aumentó de 238 millones en 1977 a 7,819 millones en 1985⁶ y en 1985 el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas tuvo programado un gasto de 3,867 millones de pesos para la educación media en el Estado.⁷

⁶ Programa Operativo Anual del Estado de Veracruz S.P.P. 1985

⁷ *Ibidem.*

**CUADRO II. ALUMNOS EGRESADOS DE LAS ESCUELAS
PRIMARIAS**

PERIODO	EGRESADOS
69-70	48 958
70-71	52 732
71-72	55 051
72-73	56 664
73-74	58 825
74-75	63 167
75-76	66 137
76-77	69 147
77-78	77 723
78-79	84 387
79-80	90 710
80-81	101 422
81-82	109 020
82-83	117 237
83-84	123 148

FUENTE : NAVARRETE M. Carlos. " Principales Aspectos de la Expansión de la Enseñanza Media en el Estado de Veracruz y la participación de las escuelas privadas en el periodo 1970-1984, " Tesis de la Fac. de Sociología, U. V. 1986., p. 23.

**CUADRO III. PRESUPUESTO DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE
ENSEÑANZA MEDIA 1969-1985.**

AÑOS	PRESUPUESTO	% AUMENTO	% DEL GASTO TOTAL
1969	17,613,522.00	---	4.72
1970	21,064,376.00	19.5	5.0
1971	20,346,492.00	3.4	5.05
1972	24,382,600.00	19.8	5.29

1973	26,000,000.00	6.6	4.56
1974	33,184,942.00	27.6	---
1975	80,942,026.00	143.9	5.68
1976	109,873,120.00	35.7	5.54
1977	142,178,740.00	29.4	4.24
1978	199,383,249.00	40.2	3.90
1979	334,299,044.00	67.6	4.36
1980	430,114,768.00	28.6	---
1981	688,183,911.00	60.0	---
1982	899,030,000.00	30.6	3.99
1983	1,302,164,000.00	44.8	5.15
1984	1,662,570,000.00	27.6	2.38
1985	2,391,400,000.00	43.8	1.61

FUENTE : NAVARETE M. Carlos " Principales ... " *op. cit.* p. 31.

Si bien esta es una realidad para el conjunto de la enseñanza media en sus dos subniveles : básico (secundaria) y superior (preparatoria) es necesario para una mejor comprensión de este desarrollo un análisis particular de cada uno de ellos.

Ciclo medio básico

Al finalizar los seis años de educación primaria obligatoria, el estudiante ingresa al ciclo medio básico de la secundaria, de tres años de duración, en el que encuentra cuatro grandes opciones: a) puede continuar sus estudios en la Secundaria General; b) puede ingresar a la Secundaria Técnica; c) puede optar por la enseñanza terminal elemental; o d) puede ingresar directamente al trabajo, siempre y cuando tenga catorce o dieciseis años.⁸

- a) La Secundaria general está formada por tres diferentes modalidades: Secundaria General, Telesecundaria y la

⁸ Constitución Política, Art. 123-III y Ley Federal del Trabajo, Título Quinto bis.

Secundaria para Trabajadores (ver cuadro I). En las escuelas Secundarias generales se continúan y amplía los conocimientos básicos de las ciencias naturales y sociales. La acreditación de esta modalidad educativa permite continuar estudios a nivel medio superior, y no confiere una calificación ocupacional.*

- b) La Secundaria Técnica está integrada por tres modalidades: la Secundaria Tecnológica Agropecuaria, la Industrial y/o Comercial, y la Pesquera. En estas modalidades se imparten las materias correspondientes a la educación media básica y se capacita a los educandos en el trabajo productivo de cada una de las ramas de especialidad mencionadas. Sus estudios son equivalentes a los de la Secundaria general, permitiendo el acceso al nivel medio superior. Por lo tanto, la calificación que otorga es tanto formativa, propedeútica como ocupacional.

La expansión del nivel medio básico

En la secundaria formada por escuelas que por el tipo y financiamiento puede ser separadas en federales, estatales y particulares tenemos que la matrícula pasó de 66,249 alumnos en 1969-70 a 238,236 en 1943-84 lo cual representa un crecimiento en promedio de casi 260% y para 1985-86 cuenta con una matrícula de 262,193 estudiantes. La importancia relativa en relación a la matrícula del sistema educativo aumentó, pues para este año 15 de cada 100 estudiantes se encuentran en secundaria.

La expansión condujo a una constante mejoría de satisfacción de la demanda pues en 1970 la población inscrita representaba sólo el 24% respecto a los jóvenes entre 12 y 16

* La Telesecundaria (destinada fundamentalmente a las zonas rurales), y la Secundaria para Trabajadores (generalmente nocturna), tienen la misma organización curricular que la secundaria general, con variaciones modulares para su adaptación a las particularidades de sus usuarios.

años; en 1980 representaba ya el 46%. Por otro lado, la relación entre el egreso de primaria y el ingreso al primer grado de secundaria se ha visto mejorada, el cuadro siguiente nos muestra esta tendencia en los últimos años.

CUADRO IV. RELACIÓN EGRESO PRIMARIA-INGRESO SECUNDARIA

PERIODO	EGRESADOS DE PRIMARIA	INSCRITOS EN 1° DE SECUNDARIA	TASA DE ABSORCIÓN
69-70	48.958	---	---
70-71	52.732	32.998	67.4
71-72	55.051	36.174	68.6
72-73	56.664	36.058	65.5
73-74	58.826	---	---
74-75	63.167	---	---
75-76	66.931	42.385	67.1
79-80	90.710	---	---
80-81	101.422	48.930	75.9
81-82	109.020	78.389	77.2
82-83	117.237	85.668	78.5

FUENTE : NAVARRETE M. Carlos " Principales Aspectos ... " *op. cit.* p. 23.

Podemos observar que se pasó de una tasa de absorción del 67.4% al 78.5% en el periodo comprendido entre los ciclos 1969-70 y 1982-83. Es necesario señalar que estos datos son aproximados ya que la información no se encuentra desglosada.

En el mismo cuadro puede apreciarse claramente que si bien se aumentó en terminos absolutos el ingreso a secundaria de los egresados de la primaria, es aún numerosa la población que irrumpe sus estudios al fin del nivel elemental. En el periodo 79-80 a 82-83 cerca de 70 mil jóvenes dejaron de ingresar al nivel

medio, y se considera que en el ciclo 83-84 existió una demanda sin atender de 132 mil jóvenes.⁹

El crecimiento de la secundaria se presentó con diferencias en las diversas modalidades administrativas del sistema, de hecho, en la última década se concentró en el sistema federal por sobre las escuelas administradas por el Gobierno del Estado o el sistema particular; el cuadro V nos muestra con claridad lo referente a la atención de la matrícula.

CUADRO V. PORCENTAJE DE MATRÍCULA ATENDIDA POR TIPO DE SOSTENIMIENTO

PERIODO	FEDERAL	ESTATAL	PARTICULAR	TOTAL
70-71	47.99	12.29	33.72	100
75-76	58.74	12.76	28.50	100
83-84	80.65	5.64	13.71	100

FUENTE : Subdirección de Planeación de la USED., Veracruz, 1985.

Una de las características de la expansión fue lograr atenuar de manera marginal el carácter ciudadano que había tenido la escuela secundaria; en 1985 existía una población de 70,000 estudiantes en la modalidad de Telesecundaria, Técnica Agropecuaria y Pesquera, situadas principalmente en zonas rurales contra aproximadamente 40,000 que existían en 1980. En el ciclo 81-82 estas modalidades absorbían el 14,5 y 0.20% respectivamente y para 1985 absorben 24, 7.7 y 0.27%; aunque carecemos de datos precisos para el año anterior, no es difícil suponer que la presencia relativa de estas modalidades era casi nula.

En cuanto a escuelas, la relación entre la expansión de la matrícula y el crecimiento en el número de escuelas muestra que este último fue del orden de un 163% al pasar de 398 a 1040 en el periodo 70-71 a 83-84. En correspondencia con las diferencias en la matrícula por modalidad administrativa, el crecimiento en número de escuelas se concentró en el sector

⁹ USED. * Microplaneación regional educativa. Planeación Estatal Veracruz, 1984 *, 1986, p. 32.

federal, que pasó en el mismo periodo de un 58% del total de escuelas al 79%; mientras que las estatales pasaron del 6.34% y las particulares del 37% al 17%.

El cuadro VI nos muestra la consolidación de esta tendencia.

CUADRO VI. NÚMERO DE ESCUELAS Y PORCENTAJE DEL LOCAL POR TIPO DE FINANCIAMIENTO

TIPO DE FINANCIAMIENTO	Nº DE ESCUELAS	1970-71 %	1984-1985 Nº de Esc.	%
FEDERAL	230	58.85	850	79.0
ESTATAL	25	6.34	35	3.3
PARTICULAR	147	37.81	190	17.7
TOTAL	398	100	1075	100

FUENTE : NAVARRETE M. C. " Principales Aspectos ... " *op. cit.* p. 37.

El crecimiento en el número de escuelas cambió la relación de alumnos por escuela, la cual pasó de 166 a 225 para el mismo período, se podría hablar de una utilización más intensiva de las escuelas existentes dado el aumento del número de alumnos por escuela, ya que para mantener la relación existente en 1970 sería necesario que existieran 1630 escuelas en 1985. Es necesario mencionar en este caso que la utilización promedio de las aulas existentes en el Estado era en el ciclo 81-82 del 62%,¹⁰ lo que señala que no ha sido rebasada la capacidad instalada y sugiere posiblemente una subutilización de las mismas dada una inadecuada distribución de los servicios educativos. Muestra de lo anterior es el hecho que en ese mismo año existía un amplio porcentaje de escuelas secundarias con una matrícula inferior a 100 alumnos.¹¹

El cuadro VII nos muestra que el crecimiento de la matrícula ha correspondido en términos generales un incremento en el número de escuelas maestros y grupos. En el mismo se puede apreciar que en los dos últimos años se han mantenido estables

¹⁰ USED. Veracruz. Microplaneación regional educativa. Planeación Estatal 1982. p. 129.

¹¹ *Ibidem.* p. 42.

los índices de relación maestro por alumno, alumno por escuela, maestros por escuelas, alumnos por grupo y maestros por grupo.

CUADRO VII

RELACION	82 - 83	84 - 85
Alumno-Escuela	236.84	225.32
Alumno-Maestro	20.00	19.80
Maestro-Escuela	11.84	11.38
Escuela-Grupos	5.60	5.66
Alumnos-Grupos	42.30	39.81
Maestros-Grupo	2.11	2.01

FUENTE: " Anuario de Estadísticas Estatales. 1984 ", INEGI, SPP. 1985.

Estableciendo la relación entre alumnos y escuelas en un periodo más largo, el cuadro siguiente nos muestra la evolución de esta relación.

CUADRO VIII

CICLOS	76-77	77-78	78-79	79-80	80-81	81-82	82-83	84-85
AL/ESC*	204	198	227	251	254	240	236	225

FUENTE: " Anuario Estadístico ... " *op. cit.*

+ Se refiere a Alumnos por Escuela.

Efectos de la expansión

La expansión secundaria se ha derivado directamente de la consideración por parte del Estado de que el incremento de la escolaridad de la población es precondition del desarrollo y al mismo tiempo una forma de garantizar a la población una vía para la movilidad social. Por otro, lado los grupos sociales que logran terminar la primaria han demandado la oportunidad de obtener una escolaridad más prolongada en la medida en que consideran la educación formal como causa y garantía de un

empleo bien remunerado, de prestigio social y de éxito. La existencia de estos dos elementos, es decir, disponibilidad del Estado para ofrecer mayores oportunidades de escolaridad y la demanda social por la misma es la que explica la actual dimensión del nivel medio básico, creada con base en un crecimiento explosivo muy reciente. Sin embargo la magnitud del desarrollo alcanzado está lejos de poder justificar un optimismo total, pues en el propio proceso de la expansión se han conservado patrones de discriminación social que limitan sus posibilidades democratizadoras.

Uno de los indicadores que nos permite suponer la selectividad está marcado por el hecho de que se ha mantenido en una desigual distribución de las oportunidades de escolarización secundaria entre los municipios del Estado.

En 1970 los ocho municipios más importantes: Poza Rica, Papantla, Veracruz, Xalapa, Córdoba, Minatitlán y Coatzacoalcos concentraban el 54% de la matrícula cuando tenían solamente el 25% de la población entre 12 y 16 años. Para 1984-85 encontramos que el 55% de la matrícula está concentrada en estos mismos municipios, en los cuales se encuentra el 21% de la población entre 12 y 16 años de edad. Ello muestra que en el resto de los municipios (195), que tenían el 75% de la población entre 12 y 16 años se repartía el 46% de la matrícula en secundaria en el año de 1970, cuestión que se mantiene invariable en 1980. Estos ocho municipios están comprendidos entre los de más bajo nivel de marginalidad, según clasificación elaborada por Velasco Toro,¹² en la cual se establece que estos municipios cuentan con un más amplio porcentaje de PEA, de ésta la dedicada a la agricultura es menor que en el resto de los municipios, así como también es menor el porcentaje de la población que no terminó su primaria, que está subalimentada y que carece de servicios. La desigualdad entre

¹² Velasco Toro, José. Distribución espacial de la marginación en Veracruz (2ª parte) en : *La Cuestión Económica* , Nº 2, Enero-junio, 1985, p 1, Fac. Economía, U.V

los municipios refleja claramente una relación de poder entre los grupos sociales vinculados a la industria y los servicios que aquellos que se mantienen de una agricultura de subsistencia. En el mismo estudio se observa que el 7% de los municipios albergan los polos concentradores de capital siendo los beneficiarios del desarrollo. En general la capacidad de atención a la demanda está asociada a indicadores de desarrollo económico.

El impacto de la ampliación de la secundaria sobre la situación de desigualdad existente a 1970 muestra que a pesar de un aumento de las oportunidades a través de mayor atención a la demanda, número de escuelas, maestros y aulas se mantiene a una distancia de las oportunidades por municipio, lo que indica claramente que la expansión se limitó a responder a la presión social abriendo nuevos centros en donde se presentaba, independientemente de intentar una acción que buscara compensar el desequilibrio regional.

Dos cuestiones centrales propias del sistema escolar contribuyen a una agudización del desequilibrio regional. Por una parte es posible que el crecimiento de la secundaria por su tamaño y la distribución de sus escuelas sea incapaz de atender la demanda real que se ha generado con el incremento de la escolaridad a nivel primaria, existiendo con ello un cuello de botella entre el egreso del sexto año y el ingreso a primero de secundaria.

Por otro lado la eliminación que se da en el nivel primaria tiene una proporción tan alta, que la demanda real de secundaria se reduce fuertemente. Esta eliminación ocurre fundamentalmente en aquellas regiones de mayor atraso en el desarrollo, donde se concentra la mayoría de las escuelas primarias incompletas, según un estudio de la SEP¹³ las regiones donde predomina una actividad agrícola de subsistencia tiene un más alto porcentaje de escuelas primarias

¹³ * Microplaneación ... 1982 *, op. cit.

incompletas, casi un 65% y un bajo nivel de promoción, especialmente de primero a segundo año donde, donde apenas el 52% es promovido, es decir, de cada 100 niños 52 llegan al segundo grado de primaria, mientras en aquellas regiones donde predomina una actividad comercial, industrial y de servicios se tiene un porcentaje de promoción del cerca del 70% además de un bajo porcentaje de escuelas incompletas, aproximadamente el 30%.

En general las regiones con una alta atención a la demanda, que no tienen problemas en cuanto a la transición de primaria a secundaria y donde la eliminación en primaria es reducida o no alcanza niveles críticos, son aquellas que tienen un mayor desarrollo económico y social. Por el contrario, las regiones menos desarrolladas enfrentan una situación crítica en ambos sentidos. El estudio de Microplaneación Regional realizado por la SEP en 1982 muestra, en el caso de la región III, ubicada en el norte del Estado y considerada de agricultura de subsistencia, que el nivel de primaria es tan selectivo que las posibilidades de estudios posprimarios es efectivo sólo para una proporción reducida de la población, ya que sólo 25 de cada 100 que ingresan a primer año llegan a sexto grado, aunque la transición de primaria a secundaria alcanza un nivel 70%. Mientras que la región XVI, reconocida por una actividad económica, industrial, comercial y de servicios tiene una transición de primaria-secundaria del 96% y de cada 100 que ingresan a primaria 46 la terminan. En suma de cada 100 que ingresan a primaria ingresan a secundaria 16 y 44 en cada región.

Por otro lado la capacidad de retención y promoción es un factor que limita las oportunidades para el nivel medio, el índice de transición entre primero y segundo año fue de 86% y de segundo a tercero igual, es decir, de cada 100 que ingresan a secundaria se inscriben a tercero 73. En cuanto a la eficiencia terminal se encuentra que para la generación 70-73 era de un

55%, diez años después para la generación 80-83 fue de 70%¹⁴ y de 62% en ciclo 83-84.¹⁵ Aunque en terminos absolutos el número de egresados se incrementó de 14 mil en el periodo 69-70¹⁶ a 115,669 en el ciclo 82-83.¹⁷

En todo este proceso de expansión del nivel medio básico podemos encontrar algunas cuestiones que es conveniente destacar. En primer lugar la existencia de un proceso constante de federalización de la atención de la demanda, el número de escuelas y maestros tanto en relación a la matrícula estatal como particular que han reducido su participación en términos realtivos. No puede determinarse si este ha sido un proceso intencionado o más bien ha resultado de la propia evolución que el gasto correspondiente ha tenido.

De alguna manera puede considerarse que ello ha beneficiado a un importante porcentaje de la demanda ya que mientras la educación media estatal tiene un costo de inscripción de 6 mil pesos anuales, la federal es sólo de mil pesos. En 1968 bastaban 1.8 y 1.2 días de salario mínimo para pagar la inscripción anual en el nivel medio básico estatal y federal respectivamente; para 1984 hacían falta 4.5 y 1.2 respectivamente.¹⁸

Por otro lado la expansión ha significado la apertura de oportunidades escolares en zonas donde tradicionalmente se carecía de este servicio, el ejemplo más claro es la creación de Telesecundarias cuya modalidad tuvo un crecimiento anual del 18% entre 1978-83 el cual superó al resto de las modalidades. Entre los ciclos 81-82 y 84-85 se crearon 194 escuelas telesecundarias en el Estado.

¹⁴ Con base en los datos de la Subdirección de Planeación USED, Ver.

¹⁵ * Microplaneación ... 1984 * op. cit. p. 34.

¹⁶ Navarrete, C. * Principales aspectos ... * op. cit. p. 40

¹⁷ Microplaneación ... 1984 * op. cit. p. 34.

¹⁸ Navarrete, C. * Principales Aspectos * op. cit. p. 38

Otro aspecto importante es el hecho de que tradicionalmente se ha pretendido justificar la existencia de las escuelas particulares en términos de su papel de complementariedad con las escuelas oficiales, pero el análisis de algunos datos pueden llevar a una desmitificación de esta afirmación.

En el periodo 83-84 el número de alumnos en escuelas federales fue de 202,970; en estatales de 15,415 y particulares de 34,794, lo cual da un total de 253,179 que dividido entre el número de grupos existentes 5,457 federales y estatales arroja un promedio de 46 alumnos por grupo.¹⁹ De ello se desprende que la educación particular justifica su existencia en cuando menos dos razones diferentes a la complementariedad. En primer lugar la presión social de los grupos hegemónicos por intentar dar una "mejor" educación a sus hijos, no necesariamente en términos académicos, sino principalmente ideológicos, ya que un buen número de estas escuelas son manejadas por grupos eclesiásticos, tienen una selectividad muy alta a través de su alto costo y por lo tanto representan un "consumo que da prestigio dentro de la clase social y una inversión segura en el mercado social".²⁰

En segundo lugar la necesidad de otros sectores sociales de acceder a la educación media, debido a problemas de edad, reprobación, expulsión, bajo promedio, reprobación en examen de admisión, etc. Existe una clara distinción entre dos tipos de escuelas particulares, las primeras tienen en la mayoría de los casos los recursos en instalaciones, bibliotecas, laboratorios y espacios físicos para una atención adecuada a los estudiantes y las segundas tradicionalmente se distinguen por la carencia de estos elementos. Según la Dirección General de Enseñanza Media entre 1981-86 fueron cerradas 80 escuelas particulares que no cumplían con los requisitos mínimos indispensables de calidad en los servicios.

¹⁹ Navarrete, C. "Principales Aspectos ..." *op. cit.* p. 83

²⁰ Fuentes Molinar, Olac. *Educación y Poder Político en México*. Ed. Nueva Imagen, p. 206.

En la misma línea de ensanchar las oportunidades de obtener enseñanza media se destaca un sistema abierto a través del INEA que intenta atender el rezago educativo resultado de la población con primaria terminada que no ha continuado sus estudios o de aquellos que abandonaron por distintas razones la educación media. La dimensión de este sistema es aún mínima pues aunque ha logrado, según datos de propios INEA, atender a una población de aproximadamente 12,000 estudiantes, el número de egresados es aún sumamente reducido 2,196 entre 1982-1985. Contra una población de más de 200 mil personas mayores de 15 años que tienen el nivel de primaria, según el Censo Nacional de Población 1980.

La vinculación con el trabajo

Si la expansión del nivel medio se ha dado como resultado de la suposición de que una mayor escolaridad de la población es una garantía de desarrollo social y económico, también ha respondido a una necesidad planteada en términos de lograr una vinculación de la enseñanza media con el mundo del trabajo. De ahí el propósito de otorgar a la enseñanza media básica un sentido ocupacional. Esta tendencia fue especialmente manifiesta en el sexenio 70-76 durante el cual adquirió un carácter sistemático tanto por los recursos empleados en este sentido para hacer realidad lo que antes se había definido vagamente, como por las acciones y cambios curriculares que significó. Este proceso respondió a la necesidad no comprobada de formar cuadros medios, ante la existencia de una deformación de la estructura ocupacional en cuanto que no existían cuadros medios que sirvieran como enlace entre los cuadros profesionales y la fuerza de trabajo con preparación elemental. Cuadros que por la misma razón encontrarían un rápido acomodo en la estructura ocupacional del país. Así se consideró que la preparación para el trabajo era una cuestión esencial y válida por sí misma para impulsar el desarrollo. Por

otro lado ante la expansión constante del nivel medio, esta vertiente ocupacional del mismo permitiría desviar la presión por educación superior hacia una ocupación productiva.

El establecimiento de esta política se realizó manteniendo en las escuelas secundarias generales una orientación de carácter propedéutico agregándose al currículum actividades tecnológicas y creando un conjunto de instituciones nuevas en las cuales se combina el currículum de la secundaria general con una alta proporción de actividades de capacitación para el trabajo productivo, estas son :

- 1) Las Escuelas Tecnológicas Industriales dedicadas a la capacitación para el empleo industrial, donde 8 horas de un total de 37 se dedican a este propósito. Esta modalidad ha mostrado un crecimiento significativo: entre 1976-77 se pasó de una matrícula de 10,277 alumnos a 35,704 en el ciclo 85-86, existiendo actualmente 66 escuelas de ese tipo. Los planteles están básicamente en zonas urbanas y cuentan con talleres especializados. Estas escuelas cuentan con un promedio de 400 alumnos por escuela.
- 2) Las Escuelas Tecnológicas Agropecuarias, encaminadas a la capacitación en el trabajo agrícola y ganadero cuentan con elementos técnicos para la producción. La intensidad del adiestramiento en estas escuelas es mayor, 16 horas de 39 se dedican a la capacitación: La matrícula en estas escuelas pasó de 7,625 alumnos en el ciclo 76-77 a 18,127 en el ciclo 85-86; actualmente se cuenta con 54 escuelas en el Estado, teniendo un promedio de 348 alumnos por escuela.
- 3) Las Escuelas Técnicas Pesqueras creadas a partir de 1972 orientadas a la pesca de litoral y lagos interiores, en 1976 tenían una matrícula de 533 alumnos, para 1985-1986 los alumnos eran 801; se cuenta con 4 escuelas con un promedio de 200 alumnos por escuela. En las pesqueras se ocupan 16 horas de taller de un total de 45.

El cuadro siguiente nos muestra la tendencia del crecimiento

CUADRO IX

PERIODO	ETI	ETA	ETP
76-77	10.277	7.625	533
77-78	10.558	9.547	526
78-79	17.561	10.708	500
79-80	19.739	11.863	502
80-81	15.579	12.388	442
81-82	18.078	13.326	482
82-83*	22.406	14.719	622
85-86**	35.704	18.127	533

FUENTE : * Anuario Estadístico de Veracruz 1984. INEGI, SPP. 1986.

** Subdirección de Planeación de la USED Veracruz, 1986.

Hay que destacar que la creación de este tipo de escuelas operó en los términos más tradicionales del proceso de formación escolarizado, es decir, se intentó establecieron dentro de las escuelas condiciones técnicas necesarias para el adiestramiento, en este sentido se instalaron talleres, laboratorios y campos de prácticas en los cuales se buscaba reproducir el supuesto medio en el cual operarían los los egresados. Aunque se intentó establecer una relación entre las características de producción propias de cada región y las especialidades técnicas ofrecidas por la escuela, se desaprovecharon los recursos que el propio medio ofrecía para el aprendizaje, dando lugar a un ambiente educativo ficticio, posiblemente poco efectivo y desligado de las condiciones reales del empleo. Ello mismo tuvo inevitablemente un impacto significativo en términos financieros, según datos de 1975 para el Estado de Veracruz el costo por alumnos en secundarias generales era de 3,728 pesos mientras que llegaba a 6,312 en las ETI; 6,526 en las ETA y 21,783 en las ETP. Esto se explica tanto por los elevados costos de inversión y operación como por la baja utilización de las instalaciones y del personal docente, especialmente en las escuelas agropecuarias y pesqueras. Esto es aún más grave en la medida en que las posibilidades de incremento de la población por escuelas está determinado

por las zonas donde se encuentran ubicadas, lo cual sugiere que no crecerán mucho.

Aunque el desarrollo de escuelas tecnológicas ha sido rápido, su peso relativo dentro del nivel medio básico es menor que el resto de las modalidades. El siguiente cuadro nos muestra el peso relativo que tienen en la matrícula la secundaria técnica en su conjunto, así como cada tipo de escuela particular.

CUADRO X.

Periodo	Total de Matrícula en nivel medio	Matrícula total en Enza. Tec.	% de Matrícula total en Enza. Tec.	% de la Matrícula por tipos de escuelas		
				ETI	ETA	ETP
76-77	117954	18435	15.63	8.97	6.46	.45
77-78	114686	20631	17.990	9.21	8.00	.46
78-79	144737	23769	16.00	8.68	7.4	.35
79-80	165636	27107	16.37	8.9	7.1	.30
80-81	175366	28409	16.2	8.8	7.06	.25
81-82	195214	31886	16.3	9.2	6.8	.24
82-83*	215290	37747	17.5	10.4	6.8	.29
85-86**	275560	54632	19.8	12	6.5	.29

*Fuente: Anuario Estadístico del Estado de Veracruz, 1984, SPP.

**Fuente: Subdirección de Planeación de la USED, Veracruz, 1986.

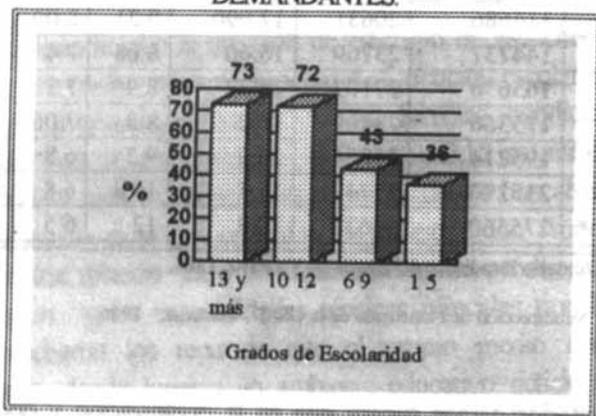
Todo lo anterior parece sugerir que en la organización y operación del sistema de educación técnica presenta algunas características que limitan su efectividad y son quizá cuestiones susceptibles de ser corregidas al interior del propio sistema escolar. Pero el problema sustancial se da en el enfrentamiento con las condiciones sociales que limitan los alcances y la funcionalidad de la capacitación.

Por un lado, se encuentra que la escasez de empleo es una de las características de la economía y a ello deben enfrentarse quienes con algún grado de escolaridad entre 16 y 19 años pretenden ingresar a un empleo,

entre 1977-83 cerca de 136 mil jóvenes¹ abandonaron sus estudios en algún grado de nivel medio o habiéndolo terminado no continuaron en el nivel medio superior.

Aunque no se dispone de información para los años recientes, y aun menos para el caso específico de Veracruz, algunos datos a nivel nacional pueden sugerir algunas consideraciones. En la década 61-70 el mercado de empleo solamente absorbió el 43% de los demandantes potenciales que habían cursado algún grado o terminado la educación secundaria; este porcentaje apenas fue mayor que el de aquellos que tenían diez años o más de escolaridad (73%). El siguiente cuadro nos muestra esta situación.

CUADRO XI. PORCENTAJE DE SATISFACCION DE LA DEMANDA DE EMPLEO, POR GRADO DE ESCOLARIDAD DE LOS DEMANDANTES.



FUENTE: Muñoz, I. Carlos. "Evaluación del desarrollo educativo en México (1958-1970) y Factores que lo han determinado." *Revista del CEE*, Vol. 3, Núm. 3, 1973, pp.11-46.

Es necesario remarcar que esto sucedió en una década de rápido crecimiento económico. Podemos suponer que la situación se ha agravado para los egresados del nivel medio, que se están enfrentando a una mayor

¹ Dato elaborado a partir de la información contenida en el Anuario Estadístico de Veracruz, 1984, INEGI-SPP, 1986.

rigidez y decrecimiento del mercado laboral, resultado de la crisis económica.

Asimismo, puede suponerse que en el mejor de los casos, los egresados de las escuelas técnicas adquieran una preparación correspondiente a la tecnología propia de las medianas y grandes industrias, que en última instancia son las que menos empleos generan y no han llegado a crear el número de oportunidades suficientes para absorber a los egresados del nivel medio, provocando así una elevación de los requerimientos educativos que deben ser satisfechos para desempeñar los puestos que ahí existen.

Consecuentemente, quienes no acceden al sector moderno de la producción, tiene que ocuparse en actividades totalmente distintas para las cuales se prepararon, o bien crearse su propio empleo sin la preparación necesaria para utilizar o adecuar tecnología intermedia e intensiva en la fuerza de trabajo.

La capacitación agraria se enfrenta a los profundos problemas de ocupación en el sector primario, baste señalar que en 1930 la población empleada en dicho sector era el 70% del total, para 1980 consiste en sólo el 35.6%.²¹

En este caso, la posibilidad de empleo correspondiente a la preparación obtenida estaría dada por las empresas capitalizadas, las cuales son escasas en el contexto de la producción agrícola y no han generado empleos medianamente renumerados. El otro sector agrícola de pequeños propietarios y ejidos requeriría, para emplear a los egresados, de condiciones organizativas y económicas difíciles de lograr.

Por último, otra limitante está determinada por la apreciación social de la preparación que ofrecen las escuelas técnicas, tradicionalmente consideradas como una subprofesión, quienes ingresan a la secundaria general o técnica, pertenecen a un segmento de la estructura socioeconómica cuyas aspiraciones están en términos de continuar avanzando en el sistema educativo, y si es posible alcanzar un grado universitario. Los grupos para los cuales sería atractivo obtener, a través de la escuela, una capacitación para el trabajo, tradicionalmente han sido

²¹ Suárez, M. Antonio, "Producción empleo y estándares ocupacionales en México" en *Revista Educación* N.º 46, abril-junio, 1982, p.354

eliminados del sistema escolar. Es este uno de los aspectos más problemáticos y poco estudiados; es decir, que se ofrezca en secundaria una capacitación a una población "que no la desea, que no la necesita o que no la va utilizar nunca".²²

Nivel medio superior : bachillerato

Finalizados los estudios propedéuticos a nivel medio básico, en la modalidad general o técnica, los alumnos pueden optar por tres tipos diferentes de educación media superior : continuar sus estudios en la Preparatoria General; elegir el Bachillerato Tecnológico o preferir las vías terminales.

Cada una de estas modalidades consiste en :

- a) La Preparatoria General que prepara al estudiante para el acceso a estudios superiores. La duración de los cursos es variable (de dos a tres años), según la institución. Tiene fundamentalmente un carácter propedéutico.
- b) El Bachillerato Tecnológico, que además de proporcionar los estudios necesarios para continuar estudios a nivel superior, otorga a los educandos diplomas de técnicos calificados. Se divide en las modalidades : agropecuarias e industrial. Esta instrucción se imparte en: Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) y Centro de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS).
- c) Por último las opciones terminales tienen como objetivo preparar a los técnicos en actividades industriales, comerciales, agropecuarias y pesqueras para que se incorporen directamente al sector productivo. La duración de los estudios es variable (de dos a tres años) y dependiendo de la especialidad técnica. La enseñanza media superior terminal esta integrada por : Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS); Centros de Estudios Tecnológicos Agropecuarios (CETA); Centros de Estudios Tecnológicos del Mar (CETMAR) y las

²² Fuentes Molinar, Olac. "Enseñanza Media Básica en México, 1970-1976", en *Cuadernos Políticos* N° 15, Enero-Marzo, 1987, p. 100.

Escuelas del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP).

La matrícula y la atención a la demanda

Al desarrollo intensivo de la educación secundaria y su correspondiente aumento en el egreso ha correspondido un incremento de la demanda por educación media superior, a esto hay que aunar la rigidez del mercado laboral que además de ofrecer salarios menores para las actividades que no requieren un título universitario ha llevado a un proceso de desvalorización de los certificados educativos, ante lo cual los individuos optan por la búsqueda de un mayor grado de escolaridad. Se combinan así los procesos que antes confluyeron para el crecimiento en la demanda potencial por educación secundaria.

En los últimos años de este estudio se dio un incremento en términos absolutos de la matrícula, pasó de 13,936 estudiantes en 1970²³ a 44,728 en el ciclo escolar 83-84,²⁴ lo que significó un aumento del 233% en 13 años, con un crecimiento anual promedio que es sólo 3% menor que el de la secundaria. Asimismo el peso relativo del bachillerato, respecto con la matrícula total del sistema escolar aumentó de 1.72 a 2.73%, ello quiere decir que de cada 100 estudiantes en el sistema educativo casi 3 se encontraban en el nivel medio superior en los años señalados. A pesar de este crecimiento, quizás no tan impresionante como el nivel medio básico, se atiende solamente el 6.48% de la población entre 15 y 19 años de edad, en 1970 se atendía solamente el 4.10% de la población entre 16 y 19 años, lo cual señala que de cada 100 habitantes de esa edad solamente 6 y 4 se encontraban en algún grado de bachillerato respectivamente. El cuadro siguiente nos muestra el crecimiento de la matrícula.

²³ Plan Estatal de Educación Superior, Veracruz, Universidad Veracruzana, 1982.

²⁴ Anuario Estadístico, Veracruz, 1984. INEGI-SPP, 1985.

CUADRO XII.
MATRICULA NIVEL MEDIO SUPERIOR

70-71	76-77	77-78	78-79	79-80	80-81	81-82*	82-83**
13396	29621	34761	36199	37934	39443	41667	44728

FUENTE: *Plan Estatal de Educación Superior U.V. 1982 sp

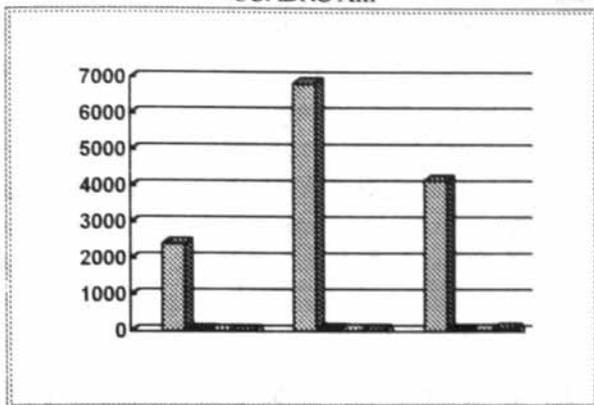
**Anuario Estadístico Veracruz, 1984.

De la cohorte que se inscribió a primer año de primaria en el ciclo 70-71, que fueron 662,857 alumnos, se inscribieron a bachillerato en el ciclo 79-80, 18,882 estudiantes que representan solamente el 3.2%, es decir, que de cada 100 que se inscribieron a primaria solamente 3 llegaron a inscribirse en bachillerato.

Si bien el proceso de la expansión del bachillerato ha sido menor y es más lento que la expansión de la secundaria, ha presentado algunos rasgos parecidos, en primer lugar, se distingue un aumento en la presencia relativa del control federal que pasó de 2,418 alumnos a 21,400 entre 1970-83, lo cual significó pasar de atender el 18% de la matrícula al 47%, al mismo tiempo pasó de tener bajo su control el 6.9% de las escuelas al 21.03%, en términos absolutos pasó de 4 a 61. Este mayor peso relativo del control federal derivó en un decremento de la participación estatal que si bien aumentó en términos absolutos de 6,831 alumnos en 1970 a 10,296 en 1983, relativamente tuvo un decremento en cuanto a atención a la matrícula pasando de controlar el 50.90% al 23% entre los mismos años; asimismo de tener 18 escuelas pasó a 39 con un aumento absoluto de 21 escuelas, pero su participación relativa paso de 31% a 13%. Por su parte, la matrícula bajo control particular creció en términos absolutos de 4174 a 13,049 alumnos, su crecimiento fue mayor que el estatal, y en términos relativos mantuvo estable su presencia pasando de controlar el 31% de la matrícula al 29.5%; asimismo en cuanto a número de escuelas pasó de 36 a 190, aumento que en términos absolutos es impresionante pero que en términos relativos es similar al de 1983 (65%) que al existente en 1970 (62%).

El cuadro siguiente resume las características del crecimiento en cuanto a matrícula y escuelas

CUADRO XIII



FUENTE: * Los datos 70-71 están tomados de la información directa en la USEJ, Veracruz.

** Los datos 83-84 están tomados del Anuario Estadístico de Veracruz, 1984, T. IV, INEGI, 1985

La disparidad de datos encontrados en cuanto al egreso de la escuela secundaria y el ingreso al primer año de bachillerato no permite determinar cual es la atención a la demanda social por estudios de nivel medio superior. Mientras que algunos estudios sugieren que es de aproximadamente del 75%,²⁵ el análisis de la relación entre los inscritos a tercero de secundaria e inscritos un año después en el primer grado de bachillerato con datos del *Anuario Estadístico de Veracruz 1984* sugiere que la atención a la demanda real se aproxima apenas un 55%. El cuadro siguiente muestra los inscritos a tercer año de secundaria entre 1976-82 y los inscritos a primer año de bachillerato un año después así como el porcentaje de absorción. Descontándose un 10% a los primeros que corresponde al índice de eficiencia interna del nivel medio básico, según datos de la SEP.

²⁵ Navarrete, C. "Principales Aspectos..." op cit

CUADRO XIV

Ciclo	Inscritos en 3° de Secc	10%	Ciclo	Inscritos en 1° de Bachillerato	% de absorción
76-77	30600	27540	77-78	18280	66
77-78	30045	27041	78-79	18486	68
78-79	39491	35542	79-80	18582	52
79-80	44708	40238	80-81	19996	49.6
80-81	48043	43239	81-82	21244	49.3
81-82	54042	48638	82-83	23134	47
				Promedio	55

Por otro lado, de acuerdo con datos proporcionados por la USED Veracruz, egresaron de secundaria en el ciclo 82-83, 115,669 alumnos e ingresaron a bachillerato, 73,392 en el ciclo 83-84, lo que arroja una relación intercurricular del 66%. Los datos presentados a pesar de su disparidad nos señalan en términos promedio que de cada 100 egresados de secundaria, 60 se inscriben en bachillerato.

La retención intracurricular en el nivel medio superior fue de 76% en promedio, es decir que de cada 100 inscritos en bachillerato 76 se inscriben al año siguiente. El cuadro siguiente nos muestra la eficiencia que se tuvo entre los ciclos 76-77 a 81-82.

CUADRO XV

Ciclo	Primer año	Segundo año	% de retención	
76-77	16426	10342		
77-78	18280	12163	74.04	
78-79	18486	12939	70.7	
79-80	18882	14219	76.9	
80-81	19996	15428	81.7	
81-82	21244	15330	76.6	
82-83	23134	16426	77.3	
			Promedio	76

FUENTE: Anuario Estadístico de Veracruz 1984, INEGI-SEP 1985.

El egreso de bachillerato se ha incrementado en términos absolutos a lo largo de esta década, el ciclo 69-70 egresaron sólo 4,028 alumnos para 83-84 fueron 13,843.

En el nivel medio superior se repite en términos generales la situación de concentración de las oportunidades de escolaridad en los 8 municipios más importantes del Estado; Papantla, Poza Rica, Veracruz, Orizaba, Córdoba, Minatitlán, Coatzacoalcos y Xalapa que concentran el 52% de las escuelas federales, de 51% de las estatales y 55% de la escuelas particulares.²⁶

Es decir, que a pesar de que en términos absolutos hay un desarrollo del nivel preparatoria, son aún insuficientes los servicios que se ofrecen y aunque en términos de demanda real se ofrece educación de nivel medio superior, existe un amplio porcentaje de la población que no alcanza este nivel. Vale la pena destacar que en éste las posibilidades de acceso, permanencia y promoción son más altas que en otros niveles. Los datos sugieren que quien acude al bachillerato, se encuentra con mayores posibilidades de continuar sus estudios. Aun así, entre los ciclos 76-77 y 81-82 cerca de 80 mil jóvenes abandonaron sus estudios en tercero de secundaria.

Debemos agregar que el desarrollo mostrado hasta ahora por las escuelas públicas lleva a considerar que se encuentran en posibilidades de satisfacer la demanda real por estudios de bachillerato sin necesidad de existencia de las escuelas particulares, es decir que los inscritos en primer año de bachillerato en el ciclo 83-84, cerca de 31 mil alumnos, tendrían cupo en los 691 grupos oficiales existentes en dicho ciclo a razón de 46 alumnos por grupo. El problema se encuentra por tanto, no en la escasez de capacidad instalada sino en una inadecuada distribución de los servicios.

El bachillerato tecnológico

En correspondencia con el desarrollo de las escuelas técnicas en el nivel medio básico, en el medio superior se ha creado un

²⁶ Navarrete, C. "Principales Aspectos ..." *op cit*

conjunto de instituciones encaminadas a otorgar una preparación especializada para el trabajo a los egresados, con miras a una mayor y mejor incorporación al mercado de trabajo. Estas tienen una continuidad con las escuelas técnicas de nivel secundaria en la medida que se corresponden en la definición del tipo de capacitación que pretenden otorgar. Así se han establecido los CEBETIS, CEBETAS, y CETMAR (cuadro 1).

Estas modalidades han tenido un crecimiento significativo en los últimos años, mientras en 1976 se atendía en términos absolutos una matrícula de 11, 828 alumnos y representaba el 39% del total de la matrícula en bachillerato, para 1982 tiene una matrícula de 21,400 alumnos y absorbe el 47% del total de ella. Durante esos seis años, creció en un 80% que significa un porcentaje mayor que el bachillerato en su conjunto, que creció un 51%. El siguiente cuadro nos muestra este crecimiento.

CUADRO XVI. CRECIMIENTO DE LA MATRÍCULA EN EL BACHILLERATO TECNOLÓGICO 1976-80

	1976	%*	1982	%*
Tecnológico Industrial	10303	87.6	17956	83.9
Técnico Agropecuario	1036	8.7	2534	11.4
Técnico Pesquero	489	3.7	910	4.25
<i>Total</i>	<i>11828</i>	<i>39**</i>	<i>21400</i>	<i>47**</i>

FUENTE: Anuario Estadístico de Veracruz 1984, INEGI-SIP, 1986.

* Porcentaje de la matrícula en relación al total en bachillerato industrial

** Porcentaje en relación al total de la matrícula en bachillerato

Podemos ver que en 1982, casi la mitad de los estudiantes de bachillerato están incorporados a algunas de la modalidades de educación técnica, visto así parece un completo éxito la intención de encaminar a los estudiantes hacia opciones laborales; el problema se establece si aceptamos que una gran parte de estos egresados, dado el carácter bivalente del bachillerato

tecnológico, seguramente preferirá seguir estudiando que ingresar al trabajo, ya sea por lo limitado del mercado de trabajo, como por el carácter de las expectativas sociales de los alumnos que tradicionalmente van más allá de una "subprofesión", casi siempre desvalorizada socialmente.

No es difícil suponer que a estas modalidades corresponde una realidad similar a la planteada antes para la secundaria técnica.

EL DESARROLLO CURRICULAR Y LOS MAESTROS. ¿ESPACIO DE INTERVENCIÓN PROTAGÓNICA, DE RESISTENCIA O DE QUÉ ...?*

Bertha Orozco Fuentes**

NOTA PREVIA. Quiero exponer, brevemente, algunas reflexiones referentes a la problemática del desarrollo curricular de hoy y, al mismo tiempo, reflexionar acerca de sus posibilidades de intervención como sujetos sociales protagónicos del currículum.¹

* Ponencia presentada el 27 de mayo de 1992 en la II Jornadas Nacionales de Educación Media. Morelia, Michoacán.

** Investigadora del Centro de Estudios sobre la Universidad Autónoma de México. Profesora del Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras y miembro de la planta académica. Ponencia presentada el 27 de mayo de 1992 en las II Jornadas Académicas del postgrado de la ENEP Aragón, UNAM.

¹ En este trabajo emplearé dos conceptos íntimamente relacionados, el de "sujeto social" en el sentido que le otorga Hugo Zemelman, y el de "sujeto de la determinación curricular" conceptualizado por Alicia de Alba. El primero alude a la capacidad de concebir al hombre como un sujeto social que sostiene un proyecto histórico y social y que, bajo circunstancias objetivas (sociales y subjetivas), es capaz de direccionar una historia posible (el carácter protagónico de los sujetos en la historia y en la política). El segundo concepto, refiere la capacidad de los educadores de asumirse como sujetos capaces de sostener un proyecto educativo desde una perspectiva social, y, al mismo tiempo de presentar propuestas curriculares específicas para devenir dicho proyecto en práctica cotidiana, es decir, asumirse y sostenerse como sujetos protagónicos del currículum. Al respecto consulté: Hugo Zemelman. *Conocimiento y sujetos sociales: contribuciones al estudio del presente*. México, El Colegio de México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, 1991, pp.60-68.

Creo de verdad que este tipo de preocupaciones debe ser un esfuerzo de reflexión colectiva, por eso les agradezco la invitación, para dialogar de nueva cuenta sobre nuestras mutuas inquietudes.

He organizado esta ponencia en dos partes: en la primera expongo, a manera de introducción, algunos aspectos problemáticos, referenciales y conceptuales desde donde abordo este ejercicio de reflexión en torno al tema del desarrollo curricular y la función de los maestros en este proceso; en una segunda parte comento algunos rasgos para su discusión en este foro, específicamente trataré uno de los principales retos para los maestros, ser sujetos protagónicos del currículum o declinar y permanecer como individuos que oscilan entre una postura de "resistencia"² o de simple espectador; cierro la discusión con una brevísima consideración como pretexto para el diálogo *a posteriori*.

1. INTRODUCCION

1.1 Aspectos problemáticos

Hablar sobre el tema *desarrollo curricular* nos remite a un sinnúmero de problemas que están mediando tal desarrollo, por ejemplo:

- Las condiciones materiales de las escuelas. En el tipo de países como el nuestro estas condiciones cada día son más precarias, especialmente en las escuelas públicas.
- Las limitaciones materiales condicionan, si no del todo, sí en gran medida las posibilidades para seguir sosteniendo a la institución-escuela como un espacio democrático y de expresión de la vida pública. Hoy sentimos, en mayor o

² Trataré en el punto núm. 2 las variantes conceptuales de la resistencia como la trabajan Paul Willis y Henry A. Giroux. Como resistencia contestataria y/o como resistencia encaminada hacia la construcción de un proyecto, ésta última sería una noción potencial para la transformación de la resistencia.

menor medida la penetración de las reglas de la vida privada en el trabajo de las escuelas, esta nueva condición está mediando el trabajo de los maestros.³

- La política educativa que indica prioridades y exigencias definidas desde la perspectiva de la modernización, la cual promueve la calidad y la productividad en la educación, a fin de eliminar el “rezago” de las pasadas décadas y preparar la llegada del siglo XXI, bajo el supuesto de que la educación prepara a las generaciones para el futuro próximo.
- La crisis económica, cada vez más severa, que repercute en el gasto de la educación y en las políticas de distribución del financiamiento, que atiende con sumo cuidado los programas sectoriales de la modernización adoptada en esta última década.
- La dificultad de visualizar perspectivas “autónomas” para los países pobres en un contexto de cambios acelerados y de exigencias cada vez más fuertes, encaminadas hacia el nuevo orden mundial de la globalización económica, que subordina las economías pobres a las poderosas de los países que liderean el poder en el mundo.
- El reto que significa concebir proyectos curriculares que incorporen críticamente el avance de la ciencia y la tecnología, salvando dos obstáculos capitales como son la escasa flexibilidad de los currícula para incorporar los nuevos conocimientos, pero sobre todo que dicha incorporación respete la relación del hombre con la naturaleza.

Podríamos seguir alargando la lista de las mediaciones y retos más palpables que enfrenta el desarrollo curricular. Estos, y algunos aspectos que ahora no refiero, constituyen mediaciones

³ Los maestros ya no saben por qué preocuparse más: por la defensa de sus derechos, de su formación, o por la acumulación de puntos para salir airosos de las actuales evaluaciones de su productividad académica.

importantes para situar el contexto de la discusión, aspectos que deben ser analizados abiertamente en este tipo de debates.

Uno de estos ángulos de preocupación, por supuesto, es el tema de desarrollo curricular y su relación con los maestros, por aquello de que el maestro es uno de los "pilares de la modernización educativa", según las versiones tradicionales sobre la función social del maestro y que hoy se discute mucho en los foros.

Este supuesto indica a la vez que los maestros sean sujetos protagónicos en los procesos del currículum en el cual ejercen su práctica cotidiana. Si se toma en cuenta tal supuesto y se le analiza en el marco de la crisis actual de la educación, vemos que no es fácil sostener una postura protagónica de la educación dadas las circunstancias en las que los maestros se desempeñan. Entonces este problema se convierte en un verdadero reto para el magisterio comprometido con la función social de la educación.

Para entender el carácter problemático de esta relación (el currículum y los maestros), comentaré datos aportados por algunos estudios recientes de la educación básica principalmente, porque es el nivel más atractivo del sistema educativo del país.

1.2 Algunos datos referenciales

Se viene sosteniendo desde múltiples sectores y en diversos espacios de la sociedad, como el Estado, el sindicato, algunos grupos organizados de maestros, los promotores de las políticas educativas, algunos especialistas, por los propios maestros y hasta por los medios masivos de comunicación, que en el sector magisterial están cifradas las esperanzas de la superación y transformación de la educación en todos sus niveles.

Paradójicamente, algunos datos nos dejan ver el reto que esta demanda social significa para que el sector magisterial cumpla

su cometido. Por ejemplo, al inicio del sexenio es notable la disminución del gasto dedicado a la educación, del 3.9% del PIB en 1982, bajó al 2.6% en 1989,⁴ no obstante que la UNESCO recomendaba a los países utilizar el 8% de su producto interno bruto.⁵

En cuanto a la *calidad* de la educación, Guevara Niebla, con base en la investigación que él coordinó bajo el patrocinio de la Presidencia de la República, expone el problema de una "baja eficiencia terminal" al encontrar que de cada 100 alumnos que ingresan a la escuela primaria, sólo 57 la concluyen.⁶ El mismo autor afirma que aproximadamente 26 millones de adultos no terminaron la primaria. Por supuesto los índices más altos los registran los sectores sociales más pobres, como ustedes mismos constatan en su trabajo cotidiano como maestros.

Si observamos los datos proporcionados por el equipo de Guevara Niebla, cuando en su estudio refieren las *condiciones materiales* del trabajo en las escuelas, no podemos menos que asombrarnos: el 47% de los profesores entrevistados y encuestados (más de 2,700 profesores fueron considerados informantes en este estudio), indicaron que las instalaciones físicas no son satisfactorias para desempeñar sus funciones de docencia en las escuelas públicas. No cuentan con una infraestructura suficiente y adecuada para el desarrollo de un currículum de calidad y de excelencia, según opinión del 53% de los directores entrevistados, las carencias materiales que ellos indicaron son inmueble 36%, muebles 23%, material educativo 17%, equipo de apoyo 8%, agua 6%, luz 1% y otras carencias el 8%.⁷

⁴ Datos tomados de la ponencia presentada por Silvia Schemelques: "Los retos de la modernización de la educación básica", el 28 de julio de 1989 en el evento conmemorativo del tercer aniversario de la revista *Cero en Conducta*, Año 5, núm. 17, Enero-febrero de 1990, pp.14-24.

⁵ Jesús Martín del Campo. *Ibidem*, p.7.

⁶ Gilberto Guevara Niebla. "El malestar educativo", en *Nexus*, núm. 170, Febrero de 1992, pp.21-30.

⁷ Estos datos son tomados del estudio que coordinó Guevara Niebla, el cual comprendió 2,820 entrevistas a profesores de primaria y 642 a directores; también aplicaron 2,780 cuestionarios. La selección y ordenación de los datos estuvo a cargo de Antonio Gómez. *Ibidem*, pp.31-36, p.32.

Es importante también reflexionar acerca de las *condiciones del desempeño de los maestros*. El estudio citado apunta que el salario aproximado de los maestros de primaria en 1991 es de 900 mil pesos, como contraparte, los maestros manifestaron que su salario es insuficiente y esto repercute en la baja de sus condiciones de vida, en cuanto que requieren -esto dicho en 1991- un salario de por lo menos un millón 960 mil pesos.⁸

En estas condiciones, emerge otro desafío para los maestros y para la problemática de su formación. ¿Con qué categorías y enfoques podemos entender lo que pasa?, ¿cómo entender o reconstruir el compromiso del protagonismo social del magisterio, dadas las actuales circunstancias?

Una posibilidad de aclaración puede ser el revisar nuestros marcos de análisis e interpretación acerca de la problemática docente y de las perspectivas del desempeño de los maestros, en una línea de trabajo intelectual que se oriente hacia la comprensión de los límites de la educación bajo el anhelo de intervenir comprometidamente en el espacio de la escuela, como espacio para la vida pública.

1.3 *Marco conceptual del trabajo*

Tomo como punto de partida las aportaciones conceptuales hechas por algunos teóricos del currículum, acerca del maestro y la formación de docentes producidas en México y en otros países; recupero igualmente trabajos de autores cuyas obras hemos leído aproximadamente desde los años setenta a la fecha. A continuación esbozo ambos aspectos.

⁸ Gilberto Guevara Niebla "El malestar educativo", op. cit., p.28.

1.3.1 Antecedentes conceptuales

Haciendo un poco de memoria, ubico algunas tesis que en los setenta se pusieron en debate acerca del currículum y de la función del maestro, dichas tesis y supuestos encontraron sentido a partir de las bases epistemológicas, teóricas y metodológicas en las cuales se sustentaron, por ejemplo:

a) En el marco de un pensamiento funcionalista, bajo el supuesto de objetividad y científicidad con base en la noción de ciencia formal de corte neopositivista, se argumentó que el currículum debía contribuir al desarrollo industrial de la sociedad,⁹ para lo cual debería convertirse en un proceso planificado, basado en análisis objetivos (diagnósticos), para luego diseñar, programar, ejecutar y evaluar el currículum. Su lógica de organización ponía el énfasis en los procesos macrosociales e institucionales del currículum, y sus metas siempre tuvieron presente la eficiencia, la eficacia y el control.

Desde esta perspectiva funcional de la educación, el currículum era tarea encomendada a los “expertos”, quienes diseñaban y orientaban el trabajo de las escuelas y delegaban la operatividad del currículum a los maestros. En consecuencia, como ustedes saben, el maestro cumplía prioritariamente la función de aplicador del currículum con escasa intervención y decisión, considerando las formas de organización social e institucional del currículum en las cuales se dirimió la práctica docente.¹⁰

b) En la misma década de los años setenta y posteriormente en los ochenta en México, los investigadores y los maestros, cada

⁹ Angel Díaz Barriga. “Los orígenes de la problemática curricular”, en *Seis estudios sobre la educación superior*, Cuadernos del CESU, núm. 4, México, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, 1986.

¹⁰ Para mayores detalles acerca de la Teoría Curricular de origen norteamericano, en la cual se basa esta perspectiva, consulté: Angel Díaz Barriga. *Didáctica y currículum. Cap. I “Teoría curricular y la elaboración de programas”*, México, Nuevo Mar, 1984, pp. 13-29.

uno desde su tarea específica, empezaron a darse cuenta de los límites y contradicciones de la postura conceptual funcionalista. Es el momento de la aparición del debate crítico tocante al currículum y la formación de los maestros.

Apoyados los educadores -investigadores, maestros y formadores docentes- en las teorías sociales críticas de la reproducción,¹¹ la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt,¹² las teorías del poder, entre otras, empezaron a señalar otros aspectos para el análisis de la educación; no obstante los criterios para la elaboración del currículum y para la formación de los profesores, no lograron avanzar hacia una conceptualización más sostenible.

Las variantes conceptuales son múltiples, no entraremos en detalles, recordemos sólo algunos supuestos centrales. Por ejemplo, desde las teorías de la reproducción, el currículum fue entendido como el espacio de la reproducción del saber dominante de la sociedad industrial, hegemónica y opresora; el maestro en consecuencia era el reproductor de la ideología dominante (Althusser).

Otras posturas críticas, basadas sobre todo en los aportes de la Escuela de Frankfurt (Marcuse, Adorno, Horkheimer y Habermas) pusieron el énfasis en la necesidad de la emancipación política, no obstante, las conceptualizaciones derivadas de estas teorías al campo del currículum se encontraron poco desarrolladas en el sentido de presentar alternativas, su principal limitante como lo han señalado Roberto

¹¹ Para una exposición detallada de las variantes de las teorías de la reproducción consulté: Henry A. Giroux, "Teorías de la reproducción y la resistencia de la educación: un análisis crítico", en *Cuadernos Políticos*, núm. 44, Ed. Era, México, 1985, pp.36-65.

¹² Para un estudio de cómo se incorpora la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt en el pensamiento educativo, véase: Alicia de Alba y Lourdes Chehaibar. *Panorama del currículum en México*, Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, México, (en prensa). Henry Giroux. *Teoría y resistencia en educación*; trad. Ada Méndez, Siglo XXI, México, 1992. Wilfred Carr, Stephen Kemmis: "Una Teoría crítica de la enseñanza. La investigación aproximación crítica a la teoría y la práctica", *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Trad. J. A. Bravo y prólogo de Vicente Benedito, Barcelona, Ediciones Martínez Roca, 1988, pp. 142-166.

Follari, Alicia de Alba, Henry Giroux y otros, es haberse quedado en críticas contestarias y no propositivas.

El maestro, su práctica y su formación, fueron tratados con menor amplitud desde estas conceptualizaciones, en todo caso la Teoría Crítica le proporcionó un marco con argumentos críticos valiosos, pero limitados para profundizar en propuestas orientadas a su práctica en el aula y en el espacio de la vida cotidiana, en las escuelas en general.

Una vertiente importante para el desarrollo del pensamiento crítico lo proporcionó el italiano Antonio Gramsci, principalmente para el desarrollo de un pensamiento contrahegemónico como alternativa de las clases subordinadas frente a la dominación, y para desarrollar la noción del maestro como intelectual.¹³

Estas teorizaciones se convirtieron en referentes importantes para el pensamiento crítico, no obstante poco aportaron para el estudio de dimensiones simbólicas de la educación, las cuales atienden a procesos de la cotidianidad de las escuelas y del “mundo interior” y subjetividad de los actores de la educación -maestros, estudiantes, padres, funcionarios medios de la educación, entre otras-.

Hoy son difundidos en los programas de formación y actualización de maestros -inscritos en una tendencia crítica-, nuevos “saberes educativos”, y su influencia en el pensamiento curricular, saberes basados en la etnometodología, en la lingüística y el análisis del discurso, las teorías del poder, las teorías sociales postmodernas y el reto de pensar en función de un futuro posible, las teorías acerca de la cultura, y de forma todavía emergente y con escasa difusión, la cultura ambiental

¹³ En los programas de formación de maestros en México, las lecturas de Gramsci en relación a la educación alimentaron la tendencia crítica de la formación. En Estados Unidos de Norteamérica es Henry A. Giroux quien recupera significativamente a Gramsci para desarrollar categorías de análisis de la capacidad crítica de los maestros. Distingue variaciones en esta categorización: la del intelectual crítico y la del intelectual transformador. Henry Giroux. *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy age learning*. Intrad. de Paulo Freire, Prólogo de Peter McLaren. Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers, 1988, 249pp.

que contrarrestare el tipo de relación de dominación del *homo sapiens* sobre la naturaleza, etc.

Existen avances en el estudio del papel que desempeñan los maestros, por lo mismo se problematiza críticamente su papel como simple reproductor, dando cabida a otro tipo de funciones que van desde las posturas de la resistencia ante los procesos de dominación, hasta plantearse nuevas interrogantes para considerar al maestro con posibilidades de intervenir, real y democráticamente en el curso del desarrollo curricular y en la vida institucional de las escuelas e incluso en la sociedad más amplia.

Falta profundizar, a mi manera de ver, en el desarrollo de propuestas curriculares viables en las cuales intervengan los maestros como sujetos sociales organizados, de ahí que es una tarea importante pensar lo que nos proponen algunos críticos norteamericanos sobre la necesidad de reconstruir nuestro lenguaje teórico en educación; o pensar también en lo que acertadamente señalan pensadores mexicanos o radicados en México con relación al problema de la "confusión conceptual del campo del currículum", confusión que es necesario desestructurar para abrir los límites de reflexión y acción, y de ser posible, desarrollar nuevas categorías -soportes de la intervención con contenido democrático-.

1.3.2 La problemática conceptual del campo del currículum y de la formación de maestros. Los aportes de los que parte este trabajo

Quiero aclarar el sentido de este subapartado, por supuesto tampoco profundizo en este complejo problema, tan sólo ubico cuestiones que me parece imposible pasar por alto.

En primer lugar, recordar el problema que señalan Díaz Barriga¹⁴ y Furlan,¹⁵ la confusión conceptual del campo del currículum debido a la incursión indiscriminada de teorías y saberes de distintas áreas de conocimiento al campo de la educación, y a las formas de apropiación acrítica que los educadores profesionales (de otros campos disciplinarios) han reportado.

Esto ha traído como consecuencia la ausencia de constitución del objeto de estudio de la educación, el cual se presenta como confuso y abordado fragmentariamente, con las consecuencias que este hecho reporta en el ejercicio de quienes nos dedicamos a la educación, ya sea como diseñadores, supervisores, trabajadores en currículum, evaluadores, planificadores, maestros, administradores, etc.

Alicia de Alba ha estudiado (1988) este problema y explica cómo el discurso crítico ha devenido en mito, lo que ella representa como el mito del currículum expone el carácter circular y repetitivo del discurso crítico, en el cual se ha perdido la comunicación entre los que ella denomina "productores de la palabra" y el "protagonista escucha",¹⁶ el primero produciendo el discurso y el segundo situándose como repetidor acrítico de su contenido, con la consecuente pérdida de su potencial para pensar en alternativas, pero sobre todo para pensar en el papel protagónico en el desarrollo curricular.

Siguiendo los recientes trabajos de Alicia de Alba, me parece que podemos encontrar elementos conceptuales para ubicar esta relación que vengo exponiendo, el desarrollo curricular y los

¹⁴ Angel Díaz Barriga. "Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio", en Patricia Ducoing y Azucena Rodríguez (compiladoras). *La formación de profesionales de la educación*, UNAM-UNESCO-ANUIES, México, 1990, pp.51-63.

¹⁵ Alfredo Furlán. "Notas sobre la cuestión del currículum", en *Memorias del Foro sobre el Plan de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía*. ENEP Aragón-UNAM, México, 1986.

¹⁶ Alicia de Alba. "Del discurso crítico al mito del currículum. Reflexiones sobre la relación entre el constructor de la palabra y el protagonista escucha", en *Perfiles Educativos*, núm. 40, México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-UNAM, abril-junio de 1988, p.3-14. Reeditado en 1989 en la ENEP-Iztacala y en 1991 como capítulo del libro: Alicia de Alba: *Curriculum. crisis, mito y perspectivas*, op. cit.

maestros. Las nociones de “currículum”, “determinación curricular” y “sujetos de la determinación curricular”, las uso como herramientas conceptuales para sostener que todavía es posible pensar en la relación entre currículum y maestros.¹⁷

La noción de currículum que esta autora maneja aborda la complejidad de los procesos que involucra, de manera tal que supera la visión estrecha de que el currículum es sólo un plan de estudios. Textualmente dice:

Por currículum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social.¹⁸

Con base en esta noción quiero destacar tres cosas: primero, que al ser la síntesis de elementos culturales nos plantea un reto, el de la reconstrucción metodológica, cómo recortar, articular y delimitar objetos de estudio del currículum, sin perder de vista la especificidad y la objetividad del proceso en un sentido más amplio. Más aún, cómo articular en el análisis los procesos sociales amplios y su expresión particular -coyuntual.

Segundo, la noción permite apreciar claramente la idea de proceso o desarrollo curricular; el currículum no se determina por un sólo proceso, sino por las múltiples contradicciones, negociaciones, posturas de oposición y de resistencia que los grupos sociales desempeñan en el currículum como propuesta.

Como tercer aspecto, entendemos que en el proceso intervienen no sólo uno sino varios grupos y sectores, lo cual

¹⁷ *Idem*

¹⁸ *Ibidem*, p 38-39 y ss

nos obliga a particularizar y caracterizar, quiénes son los sujetos que participan en la negociación, lucha y resistencia; quiénes argumentan, quiénes contrargumentan, finalmente qué argumentos se impulsan y se concretan como propuestas, en qué atributos radica el peso de sus argumentos; en qué espacios sociales se encuentran ubicados estos distintos sujetos. En otras palabras, esto nos obliga también a trabajar con nociones como: diversidad, pluralidad, diferencia e identidad.

Las otras dos nociones enfatizan más el carácter dinámico del concepto de currículum. La determinación curricular, implícitamente supone el nexo ineludible entre currículum y proceso social amplio; pero además que dicho proceso no es continuo e invariable sino que se constituye en momentos de ruptura, estructuración y superación.¹⁹

Finalmente, con la noción de sujetos de la determinación curricular, empieza a construir un marco de análisis e interpretación acerca del sujeto social, que se sigue construyendo aún. Dice la autora:

El sujeto social se caracteriza por poseer conciencia histórica; esto es, por saberse parte de un grupo o sector que suscribe determinado *proyecto social*. Es en términos de Hegel (1087), el que ha logrado el tránsito de una conciencia en sí a una conciencia para sí. El sujeto social es tal en tanto sus acciones se inscriben en una determinada *direccionalidad social* (Zemelman: 1987a, y 1987b) contenida en el proyecto social que sustenta.²⁰

En su propuesta, Alicia de Alba distingue por lo menos tres tipos de sujetos sociales del currículum:

¹⁹ *Ibidem*, pp.58-59. En esta noción, Alicia de Alba recupera los conceptos y categorías de autores como Raymon Williams, Lefebvre y Sánchez Vázquez.

²⁰ *Ibidem*, p.60.

- a) “Los sujetos de la determinación curricular”, ellos determinan los rasgos básicos de un currículum en particular, no tienen presencia directa en la escuela.
- b) “Los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum”, en el ámbito institucional escolar estructural formalmente el currículum, y
- c) “Los sujetos del desarrollo curricular”, viven cotidianamente el currículum, estudiantes, maestros, padres.²¹

Ellos en conjunto negocian, hegemonizan, se oponen, proponen, y/o resisten el proceso de la determinación curricular.

Desde este ángulo del análisis, podemos desarrollar nuevas ideas con base en categorías distintas a las usuales del pensamiento crítico, por ejemplo, entre los educadores, cuáles han sido las funciones que le han asignado otros sujetos sociales de la determinación curricular (Estado, burocracia, sindicato, medios masivos, iglesia, grupo de trabajo, etc.) al maestro como agente social; cuál ha sido el papel asumido por los propios grupos de maestros en el plano de las prácticas que les ha tocado jugar.

En síntesis, reflexionando desde esta noción y conceptos, pero ubicándonos en el plano de la especificidad de los procesos (el espacio del presente o la coyuntura según Zemelman), podemos ubicar algunos niveles de análisis y de formas de intervención de quienes participan en el desarrollo curricular. Por ejemplo, el caso de los maestros.

La capacidad de ubicar el pensamiento crítico no como un nuevo o viejo discurso, sino como una posibilidad de construcción de los argumentos para sostener las ideas y para sostenerse como sujetos sociales con capacidad de dirección política en la educación y en el ámbito más amplio de la vida social, en cuanto que el acto educativo no se sitúa sólo en los salones de clase sino en los límites de la imaginación, es uno de

²¹ *Ibidem*, pp. 60-61.

los tantos retos que hoy enfrenta la educación y los sujetos que participan en ella. Si la imaginación tiene todavía cabida en nuestras mentes y en nuestros espacios de trabajo, veré por dónde puedo incorporarme en el debate.

2. *Curriculum y maestros. Intersección de procesos de resistencia y/o de intervención protagónica*

En esta parte, basándome en los avances de quienes han teorizado sobre el currículum y la formación de maestros por un lado, y por el otro, reflexionando sobre dos décadas de trabajo en docencia, considero oportuno trabajar dos ideas o momentos: la resistencia, la intervención protagónica y su complemento, la crítica como condición de la creatividad.

2.1 *La "resistencia"*

En los setenta en algunos países europeos, en los Estados Unidos de Norteamérica también, empiezan a trabajar sobre el concepto de resistencia, surgen entonces las teorías de la resistencia en educación,²² pero en los países del llamado tercer mundo, y específicamente de la América Latina, podemos y debemos considerar a la resistencia como una condición de vida inevitable.

Los pueblos latinos que padecieron la dominación vía la colonización desde el siglo XVI y que después conocieron otras formas de dominación, son pueblos que guardan en su memoria las huellas de la historia del pasado y del presente, memoria que aparentemente guarda silencio, pero que cuando se escuchan los sonidos del silencio, su fuerza cobra posibilidades para la

²² Henry A. Giroux. "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico", *op. cit.*

“negociación”, la “lucha” y “la intervención con dirección política”.²³

Estos pueblos -los del sur- con sus fuertes y contradictorias raíces culturales, vaya que sí reconocen la resistencia como una forma de lucha política, y si no cómo explicar por ejemplo la marcha indígena *Xi'Nich'* por la defensa de los derechos humanos y la paz en México (diciembre-abril de 1992), o la de los indígenas saraguros y de la amazonia en el Ecuador (abril de 1992) que logran dialogar con los más altos dirigentes de su país; cómo entender el papel de grupos organizados como la juventud “que se organiza” -para utilizar los términos de Carlos Monsiváis- en 1985 en 1986-87 entre los estudiantes;²⁴ o la de un frente opositor y de resistencia en la movilización política de 1988-89 en México.

Los maestros no son ajenos a los movimientos de lucha y resistencia como lo refiere la trayectoria de la organización del magisterio en diferentes etapas.

Por todo lo anterior sostengo que si en aquellos países el contacto con la resistencia ha sido abordado principalmente como un problema conceptual, cuyos aportes empezamos a conocer en la década pasada, en nuestros países la resistencia ha sido pan de todos los días, aunque la conceptualización sobre su significado político y teórico se restrinja al sector de los intelectuales, pero lo que no se reduce y surge en momentos cruciales es su capacidad para mover los procesos sociales y educativos. Ejemplos, en 1989 la caída de Jonjitud, en 1986-87 el rechazo al proyecto de excelencia académica, selectiva y racionalizante, tan sólo por citar algunos datos históricos.

²³ Mucho me ayudo a comprender e interpretar las vivencias en un país como México, la riqueza del color y la forma del mosaico cultural de nuestras regiones, quien lo expresa lúcidamente y motiva continuar en esta valoración de la “tradición cultural” es Guillermo Bonfil Batalla. *México profundo. Una civilización negada*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes-Grijalbo, México, 1990.

²⁴ Carlos Monsiváis. *Entrada Libre. Crónicas de la sociedad que se organiza*. Ediciones Era, México, 1988.

Sin embargo, tampoco este concepto constituye una panacea conceptual para los maestros y los estudiosos de la educación en general, cuando tratan de enfrentar y resolver problemas cotidianos en las escuelas, porque la resistencia, según Paul Willis,²⁵ teórico inglés con influencia en el pensamiento crítico norteamericano y aun en México, posee significados diversos según las formas culturales que adopta en su devenir.

La resistencia, según Willis, puede entenderse como una actitud de rechazo frente a la dominación, sin la capacidad de argumentar y sostener proyectos alternativos, proyectos que apunten a mover la estructura de la dominación convirtiéndose paradójicamente la resistencia en una forma de dominación ya no impuesta por el dominador *in situ*, sino por la internalización y apropiación de la pasividad, cuyo fin paradójicamente es no perder la identidad y sostenerse en una postura de diferencia, para no estar en el lugar del "otro", el dominador a quien ve como inferior desde su sentir.

En los procesos de educación escolar estos efectos de la resistencia como actitud de rechazo sin proyecto, se expresa entre los estudiantes hijos de trabajadores (obreros en el caso de los estudios de Willis) al negarse a aprender saberes de "alto status" como las matemáticas, o por no querer ir a la escuela y preferir incorporarse a la vida rutinaria del trabajo en la fábrica, el sentido oculto de esta resistencia es una forma de preservación de la identidad, según interpreta Willis.

Pero también la resistencia crítica, aquella capaz de construir argumentos para convencer, para negociar, para defender o para reconstruir estrategias e ideas pasadas, puede ser una opción conceptual en el trabajo de los maestros, sobre todo porque una

²⁵ El trabajo de Paul Willis, basado en la teorización que hace de una investigación que emplea la etnografía como recurso, pero que pone mucho cuidado en el carácter teórico-político de la educación, me parece un trabajo que aclara el problema de la necesidad de construir sujetos sociales en el ámbito educativo capaces de direccionar la práctica, en el sentido en que lo argumenta Hugo Zemelman

Paul Willis. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Trad. Rafael Feito. Akal, Madrid, 1979.

noción de resistencia con estas posibilidades se abriría para estudiar los detalles cotidianos de la vida escolar, pero sin perder de vista la necesidad de construir un proyecto.

2.2 *La intervención protagónica de los maestros en el currículum*

Toca ahora pensar que significado podría tener una teoría de la resistencia con capacidad de proyectarse en la vida académica, una respuesta posible es la que propone Alicia de Alba y que a mí me convence, la necesidad de que los maestros se asuman como sujetos de la determinación curricular, porque reconoce la complejidad del desarrollo, desde dónde se definen sus rasgos básicos, qué tipo de hombre pretende formar en las escuelas, qué tipo de problemas no sólo de conocimiento sino de experiencia se impulsan con los contenidos culturales del currículum, qué visiones del mundo transfieren.

Cuando los maestros piden la democratización de las estructuras de poder de la educación, esto tendría que extenderse a la democratización del pensamiento. Creo, como lo he sostenido en otra ponencia que el sector magisterial ha avanzado enormemente en la enseñanza de una cultura política, pero se ha quedado corto en la elaboración de una propuesta curricular alternativa a los retos sociales y educativos actuales.

Por lo anterior, pensar a los maestros como sujetos protagónicos del currículum, requiere necesariamente pensar la función que desempeñan socialmente tanto en el plano de la política que repercute en la academia, como la academia que reconoce en el conocimiento y en sus procesos de socialización una forma de intervención política para promover la capacidad

de pensar, o como lo diría Freire: aprender a leer y escribir es un acto político porque con ello aprendemos a leer el mundo.²⁶

Por ejemplo, si nos preguntamos qué leemos del mundo con los actuales contenidos del currículum, que interesantes paradojas saldrían, pero de esto, maestros de matemáticas, historia, de química y biología, de civismo, de inglés, de música, de educación física, de talleres, ustedes tienen mucho que decir. Yo tan solo señalo una paradoja contenida en esta ponencia "el bajo nivel de la eficiencia terminal" que muchos citan y que en los estudios de Guevara se expresan como diagnóstico.

¿Cómo podríamos explicar la escasa capacidad de enseñanza de los maestros, la incapacidad de aprender de los que ocupan el lugar de alumnos, los actos de resistencia a la dominación de contenidos muertos porque no hablan de la vida, o porque los contenidos están correctamente seleccionados, son actuales, están a tono con los avances de la ciencia y la tecnología pero lo que nos falla son las formas de socializarlo en las aulas, en las calles, en el laboratorio, en el pasillo de la escuela y en el patio de recreo, en el hogar, en la plaza, en los rincones más recónditos de la mente?

En otra palabras, cómo encontrar las claves del silencio que sabemos que se despliegan en el desarrollo curricular cuando éste deviene en práctica cotidiana, y ahí está el espacio curricular más inmediato del maestro y en donde él tiene mucho que decir, por lo cual valdría la pena repensar dos cosas: en su formación antecedente para la docencia, qué le ha dado y qué le ha dejado de dar, cómo es su experiencia docente que pueda expresarse en su especificidad, la cual vale la pena que empiece ha pasar del anonimato a la expresión pública. Con este cambio de actitud y de trabajo, el espacio del currículum bien

²⁶ Paulo Freire y Donaldo Macedo. *Literacy. Reading the word and the world*. Introd. Henry A. Giroux, prólogo de Ann Berthoff. Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers, 1987. Existe traducción al español de Silvia Horvath, Paidós, Barcelona, 1989.

podría reivindicarse como un proyecto posible para la defensa de la vida pública.

«Cómo situarse en ese espacio, sin negar la existencia de los otros espacios, procesos y sujetos de la determinación curricular, las posibles respuestas deben hacerse circular a partir del diálogo que los maestros mismos promueven.

LA SOCIALIZACIÓN POLÍTICA DE LOS FUTUROS EDUCADORES EN MÉXICO: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Mark B. Ginsburg y Monte Tidwell*

INTRODUCCIÓN

En este trabajo ofrecemos un análisis inicial de algunos datos coleccionados durante la primera etapa de un proyecto de investigación etnográfica longitudinal en Xalapa, la capital del Estado mexicano de Veracruz. Los hallazgos reportados de aquí para adelante se refieren a la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, uno de los cuatro programas de educación para maestros con nivel de *Licenciatura*. Ello servirá como contexto para un estudio mas grande.

El centro de interés son los mensajes del *curriculum oficial y oculto*, en estos programas de educación de maestros que pueden comunicar imágenes de los educadores como actores políticos. Nuestro interés también es la opinión de los estudiantes del programa sobre temas sociales, políticos y de acción política. Aunque no se da una atención sistemática a los procesos sociales complejos por los cuales

1 Versión revisada de trabajos presentados al *meeting* anual de la Asociación Americana de Estudios Educativos, Chicago 25-29 de octubre de 1989 y al *meeting* de la Sociedad Educativa para Estudios Comparativos Internacionales, Anaheim, 22-25 de marzo de 1990. La investigación reportada aquí ha sido apoyada en parte por el Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de Pittsburgh a través de su Programa de Apoyo a estudios de campo. Igualmente se recibió apoyo de los fondos para Investigación de la Escuela de Educación y también del programa de Apoyo Financiero Interno de la Universidad (Provost). Queremos agradecer a los colegas de la Facultad de Pedagogía, del Centro de Investigaciones Educativas y otras unidades de la Universidad Veracruzana. Expresamos también nuestro reconocimiento a Lesah Johnson por su ayuda en el mecanografiado de este trabajo.

* Con la asistencia de Beatriz Arias-Godínez, Susan Ripberger, Jay Scriber y Hugo Zegarra

estos educadores en formación construyen su identidad política y educacional, esperamos que nuestra discusión contribuya de manera preliminar a este fin.

Los educadores como actores políticos

Hasta hace poco se puso relativamente poca atención en los educadores como actores políticos, tanto en la forma como interactúan con los estudiantes y colegas en clases y la escuela, como en las actividades que ellos pueden o no desarrollar fuera de la escuela en su comunidad, sociedad o mundo. Estudios desarrollados al respecto han evidenciado -a nivel internacional- que los educadores han sido líderes y juegan roles políticos claves en escuelas y comunidades, desafiando, como conservando las relaciones sociales existentes -esto es, colonialismo, imperialismo, capitalismo, patriarcalismo, regímenes totalitarios, dominación religiosa y formaciones racistas (Apple, 1986; Blum, 1969; Carlson, 1987; Connell, 1985; Dove, 1979; Ginsburg, 1990; Ginsburg, Wallace and Miller, 1988; Giroux, 1988; Kelly, 1982; Lauglo, 1982; Lawn & Grace, 1987; Weiler, 1988; White, 1981).

La acción política de los maestros puede ser conceptualizada como actividad que potencialmente influye en la distribución de poder y riqueza. Tales actividades incluyen la decisión evaluativa que determina que estudiantes fracasen o triunfen; decisiones curriculares sobre qué relaciones sociales, grupos de interés e ideologías son promovidas, ignoradas, legitimadas o criticadas; y decisiones pedagógicas sobre formas de interacción verbal y no verbal, que pueden privilegiar las formas culturales de ciertos grupos. Esto también incluye participación y no participación en ocupaciones de nivel comunal, en procesos electorales, negociaciones, marchas y demostraciones públicas, etc. Nos interesa contrastar si la acción es: a) en forma pasiva o activa; b) a través de palabras o hechos; c) procesos individuales o colectivos; d) perseguidos a nivel de aula, escuela, sistema educacional, comunidad local, nación o mundo; e) centrado en temas de clase social, sexo,

grupo racial étnico, o relaciones internacionales; y f) orientado al cambio o a conservar el orden existente.

Ocupación y Socialización Política de los Educadores

Dado nuestro interés en los educadores como actores políticos, resulta importante comprender como piensan y actúan los educadores con relación a estas dinámicas de la economía política, de la enseñanza y de la sociedad. Un modo de aproximarse conceptualmente a este tema es en términos de un proceso continuo de socialización, que comienza en el nacimiento y continúa a través de la vida de las gentes y que implica una variedad de niveles institucionales y fuentes de influencia. Es claro que las experiencias antes y después de entrar en un programa de preparación formal (cf. Lortie, 1975) es muy importante comprender los procesos que llamamos socialización política y ocupacional de los educadores; el interés aquí es sobre lo que ellos encuentran y cómo interpretan y responden a los mensajes mientras están enrolados en un programa de educación para maestros.

La investigación sobre el proceso de socialización y preparación de educadores en los Estados Unidos y en el extranjero ha crecido en años recientes (Lacey, 1977; Sharpes, 1988; Zeichner & Gore, 1990). Sin embargo, al igual que las investigaciones sobre enseñanza, la mayor parte de éstas se han centrado sobre el desarrollo de actitudes y conductas al menos implícitamente concebidas como asociadas con la actividad "técnica" y "profesional" denominada enseñanza. Menos frecuentes son los trabajos sobre socialización política de los maestros (Ver Figueroa de Katra, 1987; Ginsburg, 1988a; Giroux, 1981; Lynch and Plunkett, 1973; Skelton and Hanson, 1989).

Nuestra conceptualización del proceso de socialización plantea una relación dialéctica entre acción humana y conciencia, de un lado, y estructura social e ideología, de otro. Esto es, no sólo los seres humanos están condicionados y capacitados en lo que ellos piensan y hacen por las relaciones sociales existentes y sus ideologías, pero ellos son también agentes activos que, a través de su pensar y actuar, ayudan

a producir y reproducir las estructuras sociales y sus ideologías (See Giddens, 1979).

Contradicciones en el currículum oficial y oculto de la educación de maestros

El proceso de socialización debe ser considerado dialécticamente en parte porque los mensajes que los estudiantes encuentran en los programas de educación de maestros son contradictorios, ofreciendo imágenes opuestas o alternativas de lo que hacen los maestros y de cómo ellos deben pensar y actuar (Ginsburg, 1988a). Este es el caso a la vez entre y dentro de lo que nosotros describiríamos como los dos canales por los que transitan los mensajes: *el currículum oficial* y *el currículum oculto*. El currículum oculto está conceptualizado como los contenidos de los “mensajes” que son transmitidos a los estudiantes a través de lo subrayado en la estructura significativa tanto del contenido formal como también en las relaciones “sociales” de los programas de educación de maestros más allá de lo implicado por el currículum oficial establecido (Giroux y Penna, 1983: 102). Más específicamente, las fuentes del currículum oculto incluye el contexto social y político en el cual la educación ocurre, la estructura y organización de los programas de educación, y la implementación del programa —incluyendo técnicas pedagógicas y textos dentro del programa (ver Ginsburg y Cliff, 1990).

Contexto Nacional

Desde que la mayoría de las investigaciones sobre educadores y preparación de educadores ha sido llevado a Inglaterra y Norteamérica (Ginsburg 1988b), México representa un importante caso comparativo. Además de las más generales diferencias en idioma, cultura, política, y localidad dentro del sistema económico mundial.

México presenta un importante contraste con Inglaterra, Canada, Australia y Estados Unidos, al menos históricamente en términos de

roles políticos de los profesores, sindicatos de maestros y preparación de maestros. Por ejemplo, la imagen prevaleciente de los maestros en México ha variado ampliamente dentro de esta centuria: a) como oradores, consejeros y líderes durante la Revolución Mexicana de 1910-1917; b) como misioneros auto-sacrificados buscando redimir a los ineducados y acercarlos a los objetivos del revolucionario y secular Estado durante los años 20; c) como organizadores comunales de campesinos y trabajadores orientados a producir un cambio social progresivo a través de acciones colectivas durante los años 30 y d) como profesionales apolíticos especializados en técnicas para motivar a los estudiantes y transmitir el currículum dado desde los años 40 (Aguilar y Retamal 1982; Alba, 1969; Imaz y Salinas, 1984; Lechuga, 1984). Esta última imagen ha estado asociada con la relación corporatista entre los educadores organizados y el Estado mexicano, en que los educadores junto con otros sectores obtienen ciertos beneficios o influencia a cambio de apoyar o al menos no desafiar seriamente las élites estatales y partidarias (Torres, en prensa).

Más recientemente, la reforma que en 1984 cambió los programas para preparación de maestros primarios y de pre-escolar incluyendo los niveles secundarios y de educación superior, caracterizó a los maestros como "agentes de cambio, sustentadores de la ideología y los principios de la constitución" y en busca de "justicia social" y de una "vida democrática para la paz y la libertad" (S.E.P., 1984:). En 1989 en el gobierno del Presidente Salinas ocurrió la modernización de los programas para educadores en México, considerando a los maestros como agentes en "el proceso de modernización social...y contribuidores de la transformación económica, política, social y cultural de la realidad nacional" (S.E.P., 1989: 63-64). La otra imagen es aquella proyectada por el "Movimiento Magisterial, que comenzó en 1979 y se colocó en el centro de la política educacional en 1989 (Arriaga, 1981; Street, 1989; Torres, en prensa). Aquí los maestros son participantes de trabajos de base (conectados con la Coordinadora Nacional de Trabajadores en la Educación o CNTE) que desafían los paquetes de austeridad impuestos internacionalmente, al menos en la medida en que

ello afecta los salarios de los maestros y el presupuesto educacional y la naturaleza corporativa del Estado mexicano (en términos de su control del Sindicato Nacional de Trabajadores en la Educación, o SNTE).

El actual período de desarrollo político y económico también convierte a México en un importante contexto comparativo en el cual se investiga la socialización política de los maestros. Al igual que muchas naciones hoy, México ha estado atravesando una gran crisis económica y de deuda, y esto junto a la crisis fiscal del Estado asociada a lo anterior, ha exacerbado las desigualdades sociales. En la esfera política, al menos en parte a causa de la crisis económica, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) por primera vez desde su nacimiento (como el Partido Revolucionario Mexicano) en 1938 está siendo desafiado fuertemente por otros partidos tanto de la Derecha (Partido Acción Nacional o PAN) como de la Izquierda (Partido Revolucionario Democrático o PRD).

Contexto Regional e Institucional

El estado de Veracruz está localizado en el sureste de la Ciudad de México, en la costa este de la Nación. Económicamente no es tan industrializado como la ciudad capital o los estados del norte donde la influencia del PAN es más fuerte. Tampoco es tan empobrecido ni étnicamente mixto como los estados de Michoacán, Oaxaca y Chiapas donde el PRD y el movimiento de maestros disidentes ofrecen desafío al PRI. Políticamente, Veracruz es un baluarte del PRI y no ha habido mucha actividad asociada con el CNTE, lo que indica que el liderazgo actual del SNTE ha sido capaz de retener un control considerable sobre la actividad de los maestros.

La Universidad Veracruzana es una multidisciplinaria universidad estatal con cuatro *campus* regionales (en Coatzacoalcos- Minatitlán, Córdoba-Orizaba-Mendoza, Poza Rica- Tuxpan, y Veracruz) además de las principales instalaciones en Xalapa. La Facultad de Pedagogía está localizada en un sitio de Xalapa separada del *campus* principal. El

sitio, la Unidad Docente Interdisciplinaria de Humanidades (UDIH), incluye departamentos y centros de investigación relacionados con las humanidades y las ciencias sociales, y es conocida como la parte de la Universidad que es más activa políticamente, en la tendencia izquierdista del espectro ideológico. El único departamento en la Facultad de Pedagogía es llamado Psicopedagogía y Orientación Educativa, y ofrece un programa de Licenciatura de cuatro años, con turnos diurnos y vespertinos. Los estudiantes del día tienen una edad promedio de 18-22 años y el 80-90% son mujeres, mientras en el turno vespertino el promedio de edad es 5 a 10 años mayor, estando más igualmente distribuido entre hombres y mujeres siendo la mayoría empleados (algunos como maestros) y/o tienen familias. Las carreras perseguidas a varios niveles incluyen enseñanza a varios niveles del sistema (mayormente los niveles iniciales de secundaria y escuelas secundarias distantes), educación administrativa, consejería, evaluación educativa, como también trabajo para sectores no educacionales, tal como administración de negocios.

Esfuerzos de Investigación

Durante el período que va de mediados de julio a mediados de agosto y de mediados de noviembre a principios de diciembre del 89, fue desarrollado un trabajo etnográfico preliminar y de campo (Bogdan y Biklen, 1982; Goetz y LeCompte, 1984) por uno de los autores de este documento. Este cubrió: observación participante general en la UDIH, asistiéndose a mítines, actividades sociales y deportivas, como también asistiendo como oyente a clases del programa diurno y vespertino. Fueron tomadas algunas notas de campo y grabaciones. Fueron conducidas algunas discusiones informales y entrevistas con algunos administrativos, instructores y estudiantes tanto individual como en grupo. Entrevistas más formales fueron desarrolladas con nueve instructores. Además fueron coleccionados los planes de estudio y otros documentos que describen la filosofía, organización y el currículum de los programas. Otro miembro del equipo de

investigación pasó una semana durante el mes de julio, conduciendo entrevistas semi-estructuradas y grabadas con 15 estudiantes del turno diurno y 14 del turno vespertino. Las observaciones, entrevistas y *data* documental está siendo analizada siguiendo el esquema desarrollado por Spradley (1979, 1980).

La siguiente descripción se basa en observaciones, notas de campo y documentos, y tiene que ver con los mensajes en el currículum oficial y oculto y con las orientaciones iniciales de los estudiantes hacia temas políticos y hacia la acción política. Los instructores entrevistados no los vamos a identificar y los estudiantes serán nominados en término de su año de estudios (1,2,3 y 4) y el programa (matutino=M y vespertino=V).

Mensajes en el Currículum Oficial

Los estudiantes entrevistados reportaron que hubo poca o ninguna discusión en clase sobre política nacional contemporánea o sobre desarrollo político internacional. Cuando los instructores tocaron la dinámica política, ellos tendieron a tratarlos de una manera abstracta y distante. Un estudiante (2V) respondió una pregunta relativa a la cantidad de discusiones sobre partidos políticos en los siguientes términos: "Muy poco. Algunos instructores tienden a integrar temas ideo-políticos en sus clases, no abiertamente pero como información general sobre todos los partidos". El tema dominante en sus cursos se centraba en el aprendizaje de técnicas en el campo de la enseñanza (pedagogía y evaluación), consejería, pruebas psicológicas y administración. Esta "*orientación técnica*", de acuerdo a otro estudiante (4V), "está creando gente que no participa como ciudadanos y que no refleja el por qué de lo que ellos están haciendo".

Revisando los planes de estudio de los cursos de Pedagogía notamos también una predominancia de mensajes con una orientación técnica e individualista en contra de una versión social y crítica. La mayoría de los cursos examinados se centran en impartir conocimiento y técnicas a ser aplicadas en contextos específicos e inexaminados para

lograr objetivos educativos que fueron, en su mayoría, incuestionados. Por ejemplo, una idea dominante del plan de estudios para el curso del segundo año sobre Planificación Educativa es que "para que los maestros sean efectivos en su trabajo...ellos requieren ciertas técnicas auxiliares que permitan una planificación sistemática del proceso de enseñanza-aprendizaje".

Las observaciones de las clases evidenciaron un énfasis similar en técnicas sin mayor referencia a objetivos y contextos. Por ejemplo, en una clase del segundo año del programa vespertino sobre Planeamiento Educativo, los estudiantes y el instructor identificaron los pasos de planificación de una lección basándose en el trabajo del teórico americano sobre currículum, Ralph Tyler. Aun cuando el interés de Tyler para examinar contextos sociales, políticos y económicos como parte del proceso de desarrollo curricular fue considerado como un asunto para acercarse a las "condiciones socio-económicas familiares" de los estudiantes que, junto con sus necesidades psicológicas, ayudan a definir el nivel en que (no el contenido que) ellos deben ser enseñados. Otro ejemplo, en ambos programas, diurno y vespertino, la clase de segundo año sobre Evaluación Pedagógica, el interés de las lecciones versa sobre técnicas que son tratadas como si fueran neutrales o empleadas en un vacío social. Y el material usado como ejemplo para diseñar tests incluye reglas gramaticales, nombre de científicos, y los sistemas del cuerpo humano en contraposición a materiales que más explícitamente tocan temas sociales y políticos.

La orientación técnica e instrumentalista que fue dominante en los currículum de los programas estaba en contradicción con otros mensajes, que alientan una orientación más social y crítica y que incluye una explícita atención sobre poder y política. Muchos de los estudiantes que fueron formalmente entrevistados, y estudiantes organizados (3M) en grupos de discusión e investigación mencionaron ciertos cursos (por ejemplo, Historia de México, Sociología de la Educación) en que temas sobre Sindicato de Maestros, Estado, política mundial y nacional y temas económicos fueron discutidos. Nuestra revisión de los borradores de los planes de estudios disponibles indican que una

alternativa al dominio de mensajes de orientación técnica estaría comunicándose por algunos instructores de cursos como Didáctica General. El plan de estudio de este curso muestra interés en aclarar el "debate sobre el carácter y significado de las didácticas" con una "perspectiva científica-crítica". Uno de sus principales objetivos es tratar de conseguir estudiantes que "adopten una actitud crítica y asuman una postura seria y responsable, un compromiso como sujeto creador y productor del conocimiento relacionado a esta disciplina".

Alguna atención más abierta hacia temas políticos fue también observada. Por ejemplo, en el programa diurno del primer semestre de la clase de Historia de la Pedagogía se observó estudiantes usando un libro: *Educación y Lucha de Clases* de Anibal Ponce (1935, 1976), que organiza la historia de la educación por épocas definidas por el modo de producción dominante (por ejemplo, feudal o capitalista). El volumen también discute la "Nueva Educación", destacando los ideales del proletariado, del socialismo y de la educación como medio de transformar la sociedad (p. 177).

Debemos notar, sin embargo, que estas ideas no estaban relacionadas a lo que los educadores hoy hacen o a lo que estos futuros educadores deben hacer para preservar o cambiar las relaciones sociales existentes. De igual forma, en una clase del segundo año del programa diurno (Psicología del Desarrollo II), aunque los estudiantes hicieron preguntas u ofrecieron comentarios sobre cómo los roles sexuales reflejan diferencias de poder entre hombres y mujeres, ni ellos ni los instructores mencionaron lo que los maestros hacen o deben buscar para cambiar las actuales discriminaciones sexuales.

Mensajes en el Currículum oculto

Parte del currículum oculto está constituido por lo que no es dicho oficialmente. Además de los ejemplos hasta ahora presentados, mencionamos la naturaleza ya aceptada de las condiciones de vida en la Universidad de Veracruz y en Xalapa, que reflejan relaciones económicas y políticas desiguales en México y en el mundo.

Comparadas a las instituciones de nivel similar en los Estados Unidos y en la ciudad de México, las facilidades en la UDIH reflejan una falta de recursos. Estas condiciones, sus causas y lo que pudo o debió ser hecho al respecto, sin embargo, no constituyen tema de discusión formal o informal en clases.

El currículum oculto por supuesto que envuelve más que silencio, contiene también los mensajes comunicados por las relaciones sociales y culturales de la vida universitaria. Algunas veces los mensajes del currículum oculto contradicen aquellos del currículum oficial. Por ejemplo, con respecto a la cuestión del trabajo de los maestros ligados a esfuerzos de cambio social, en el primer semestre de clase en Pedagogía General el instructor introdujo el trabajo de Paulo Freire y luego un estudiante del equipo hizo una presentación en clase de los temas y conceptos claves de Freire. En un momento ellos discutieron cómo el esquema educativo de Freire puede ser ligado a "los programas de cambio social". Sin embargo, aunque el instructor empleó el método pedagógico del diálogo, coherente con el esquema de Freire, no hubo un mensaje explícito en lo que el instructor hizo o dijo sobre el por qué y cómo los educadores debieran participar en esfuerzos de cambio social y hacia que fines.

Generalmente, mientras lo político y la actividad política no están fuertemente enfatizados en el currículum oficial, el currículum oculto provee algunos mensajes. Desde una perspectiva orientada al cambio, hubieron símbolos políticos y slogans de la izquierda en las paredes de muchos edificios de la UDIH y hubieron ocasionales oradores o films centrados en el desarrollo político y económico contemporáneo de México y otras partes del mundo (por ejemplo, América Central y Cuba). Hubieron también afiches anunciando mítines semanales o especiales organizados por la coalición de grupos que protestan contra la Comisión del Gobierno Mexicano respecto del Reactor Nuclear no lejos de Xalapa, en Laguna Verde. Las negociaciones anuales para el contrato de los trabajadores de la Universidad con la Administración y los funcionarios estatales dio lugar a una serie de posters anunciando mítines, marchas y planes para una huelga.

Por otro lado, mientras los mensajes de los grupos políticos dominantes podrían no ser tan explícitos como una movilización, ellos fueron sin embargo, más profundos. Primero, notamos que los programas de la Universidad, dados a los estudiantes a un costo simbólico, provienen del PRI federal o del Gobierno Estatal. El dominio del PRI es conducido a casa también por el relativamente grande y moderno complejo de oficinas localizado a una cuadra del *campus* de la UDIH. Y de acuerdo a muchos entrevistados, un gran número (estimado en un 50%) de los estudiantes son admitidos a la Universidad Veracruzana a causa de sus conexiones políticas y aun sin haber tomado el examen de ingreso. Instructores y estudiantes mencionaron también las conexiones políticas como lo básico para ser nombrado instructor en posición de tiempo parcial o tiempo completo aun sin haber competido formalmente en el proceso de selección.

Una fuente de mensajes curriculares ocultos y políticamente orientados y algunas veces presentes en clases de la Facultad de Pedagogía incluye el reclutamiento de simpatizantes, y las campañas y esfuerzos de organización relacionados con el gobierno estudiantil. Varias veces, durante las pocas clases observadas en julio de 1989, un grupo de estudiantes entró a clases pidiendo, previo permiso del instructor, un urgente apoyo de la clase para ciertos candidatos, lanzar listas para las elecciones, asistir a mítines, o de lo contrario participar en el proceso del gobierno estudiantil. El gobierno estudiantil en la Facultad de Pedagogía como en muchas universidades latinoamericanas es el lugar de mas fuerte actividad política, lo que no se observa en los Estados Unidos, Inglaterra o Australia. En la Universidad Veracruzana los estudiantes votan junto con sus instructores en la "junta académica" para nombrar instructores, elegir al Director, determinar el currículum del programa y los esquemas de evaluación, y otros asuntos. Los estudiantes llegaron a tener representantes con voto en el mismo número de los instructores empleados en la Facultad (58), a pesar del numero de instructores que asistieron o votaron en una reunión específica.

Como algunos estudiantes e instructores entrevistados notaron, esto condujo a que los instructores tomen muy en serio la participación de los estudiantes. Por ejemplo, para conseguir que los representantes estudiantiles voten por un candidato particular en una elección para Director de la Facultad, instructores con responsabilidad administrativa ofrecieron a algunos estudiantes "apoyo financiero, viajes y lugares para prácticas y servicio social obligatorio" (1V estudiante). Los estudiantes mencionaron también la amenaza de no pasar cursos o no conseguir recomendaciones positivas si ellos son activos en el lado "contrario" a los intereses dominantes en la Facultad.

La negociación de relaciones entre los instructores y el grupo que controla los recursos de la Facultad y los estudiantes cuyo apoyo electoral a los instructores es necesitado para retener el poder, tiene la apariencia de corporativismo. Como en el caso de sectores sociales subordinados en México (ejemplo, trabajadores, incluyendo maestros y campesinos) que son incorporados en los aparatos del Estado y el partido político PRI (Torres, en prensa), a los estudiantes se les premia por su acuerdo de no desafío al grupo instructor dominante, que controla el directorado de la Facultad. Por tanto, mientras los estudiantes estaban en posición de ser activos y poderosos políticamente y observando a instructores cercanos envueltos en luchas políticas, los mensajes del currículum oculto estaban informando sobre formas corporatistas de relación política, en lugar de una caracterizada por sindicatos independientes, partido o actividad organizativa sectorial.

Sin embargo, aun cuando este mensaje curricular oculto sobre compromiso activo en actividades políticas (corporatistas o electorales) fueron menos prevalecientes que otros mensajes comunicados por las relaciones sociales entre estudiantes e instructores. Actividades sociales y deportivas (danzas, conciertos, fútbol, voleibol, etc.) fueron (no sorprende) más frecuentemente publicitados y mantenidos en la UDIH que juntas académicas, mitines de consejos estudiantiles o seminarios sobre temas políticos y sindicales. Sin embargo, la asistencia de los estudiantes de Pedagogía fue más grande a los eventos sociales y deportivos. De hecho, uno de los grupos que compite por el poder en el

gobierno estudiantil se enorgullece de tener orientación cultural y recreacional. Este grupo, "Grupo Cultural Manuel C. Tello", es descrito como el grupo institucional y tiene el apoyo de la actual administración de la Facultad. El otro grupo, "Grupo Cultural Academico" fue visto por algunos estudiantes y profesores como "democrático" y "crítico" de la actual administración de la Facultad y de Izquierda por su orientación político-ideológica. El grupo de estudiantes más cercanamente relacionado (de una manera corporativa) con aquellos en el poder en la Facultad de Pedagogía son los que tienen interés y recursos para organizar las actividades recreativas; es importante el mensaje oculto sobre política que es improbable se pierda en los estudiantes.

El currículum oculto incluye también el modelo de educador como actor político establecido por los instructores en la Facultad de Pedagogía. Aquí los mensajes varían desde los ideológicos, hasta los pedagógicos y evaluativos. Instructores y estudiantes entrevistados caracterizaron la Facultad como dividida entre aquellos de la izquierda y los de la derecha, con un tercer grupo, básicamente de tiempo parcial, instructores por horas que constituyen una aprovechable, silenciosa, inactiva, pero potencialmente mayoría manipulable, que básicamente viene al *campus* a enseñar clases y luego parte. La Izquierda y la Derecha dominan, (en coalición con estudiantes que inicialmente o después de politizarse comparten la orientación respectiva) en diferentes momentos el voto en las "juntas académicas", pero sólo la derecha ha tenido uno de sus miembros en la posición de Director de la Facultad.

Los "izquierdistas" fueron caracterizados por los miembros de ambos grupos como "alineados social y políticamente" y muy interesados con "democracia,...colectivismo, igualdad, justicia, revolución, y pedagogía crítica". De acuerdo a un entrevistado, su objetivo como instructores es desarrollar un "ser humano crítico, un agente de cambio" y "deseoso de ponerlo en práctica". Ellos ven el rol de educadores como "no circunscrito a la clase" y ellos fueron descritos por otro instructor (pero no por los estudiantes) como activos en trabajos políticos de base y en movimientos sociales como también

visiblemente activos y, por tanto más influyentes que lo que su número podría sugerir, en el gobierno y la política de la Facultad.

La "derecha" es pintada como técnica en su orientación hacia la educación; como simpatizantes y en cierta forma envueltos en el PRI o en el PAN; y como posibles activistas, pero no muy activos, en el sindicato de profesores dominados por los conservadores (FESAPAUV). Los de la derecha son algunas veces llamados "grupo institucional"; "ellos están más identificados con los grupos de poder en la Universidad y en el Estado" y "siguen un modelo rígido de enseñanza". Algunos de los derechistas se ven a sí mismos como dedicados mayormente a su "desarrollo profesional, sus familias, sus actividades sociales, además de su actividad como instructores".

Los estudiantes asumen la ideología política de los profesores por lo que ellos dicen en clase y lo que se les asigna leer, algunas veces por el estilo de la relación estudiante-profesor dentro y fuera de clase, y por aquellos con quien ellos están informalmente asociados o alineados durante la votación en la junta académica. Sin embargo, la relación de los instructores, de existir, con partidos políticos y movimientos sociales no fue fácil de observar, y por tanto ellos envían el mismo tipo de mensaje a los estudiantes en términos de su actividad comunal de base. Mayormente, ya estén afiliados con el PRI, PAN, PRD u otros partidos y tendencias, los profesores no son políticamente activos abiertamente en el *campus* o en la comunidad, y debemos recordar que muchos instructores no son activos en la política y gobierno de la Facultad.

Además, sólo pocos profesores de la Facultad de Pedagogía parecen tener un nivel libresco de conocimientos e interés en el Movimiento de los Maestros. Pocos instructores de Pedagogía asistieron al simposium, donde se presentaba Palomino, el vocero de la CNTE, u otra sesión en la que el video "Escuela por Escuela" fue mostrado y discutido. Los instructores de la Facultad de Pedagogía tampoco son generalmente activos en su sindicato (FESAPAUV) aunque un instructor jugó un activo rol en el gobierno de la Facultad y fue un funcionario del sindicato. El sindicato es percibido como conservador, y por tanto, en los últimos años, desde que los

conservadores ganaron la contienda entre facciones, los instructores alineados social y críticamente han devenido casi totalmente inactivos. Como un instructor dijo: "Regresamos al sindicato pero fue difícil en tales condiciones hacer trabajo sindical. Por tanto estamos marginados"

Los instructores de la Facultad de Pedagogía no muestran apoyo a su propio sindicato, SETSUV, que anualmente deviene en conflicto cuando renegocia un nuevo contrato con la administración universitaria y los funcionarios estatales. Según un entrevistado, que es activo en el SETSUV, el sindicato de instructores nunca ha apoyado públicamente las demandas del SETSUV, aunque algunos instructores (y relativamente pocos de Pedagogía) participan en las marchas y demostraciones. En cambio, el sindicato de instructores espera ver lo que SETSUV es capaz de negociar y entonces somete su propia demanda de aumento de salarios al mismo nivel. Y, al menos desde la perspectiva de algunos miembros, los instructores podrían ser vistos sabotando lo que los miembros del staff llaman: efectividad de las huelgas. Los instructores parecieran violar el esfuerzo del SETSUV para cerrar la universidad durante una huelga, tomando para la casa sus papeles, su correspondencia, etc, para trabajar durante el periodo de huelga.

Inclinación de los estudiantes a la acción política

Los estudiantes que fueron entrevistados en julio de 1989 mostraron poquísimo interés en discutir temas políticos *extra-campus* y actividades políticas con respecto a educación u otras áreas de la comunidad, sociedad o nivel global. Cuando se les preguntó por sus percepciones sobre los partidos políticos nacionales o los comentarios del Presidente Salinas sobre los maestros, una típica respuesta fue: "No estoy interesado en eso". "No me gusta eso". y "No participo de esos temas". Los estudiantes que fueron entrevistados mostraron variados niveles de interés sobre problemas sociales en la escuela y la sociedad, pero en general tales temas no son su mayor preocupación. La mayoría de quienes refirieron esos "problemas" dando interpretaciones en

términos psicológicos en lugar de sociales (esto es, como problemas políticos, económicos o aun culturales). Incluso muchos de aquellos estudiantes que ofrecieron un análisis social de los problemas escuela-comunidad consideraron que esto requería soluciones técnicas dentro de la escuela. Por ejemplo, en respuesta a la pregunta ¿por qué estudia Pedagogía? Un estudiante (3M) explicó: "Primeramente porque hay muchos problemas aquí en Xalapa, porque las instituciones no saben distinguir entre un niño de lento aprendizaje con un niño que es mentalmente deficiente...El niño que es lento puede ser corregido, pero el niño que tiene problemas de deficiencia mental no puede ser corregido, aunque el instrumento sea adaptado".

Como todos los estudiantes que asisten a centros públicos de alta educación en México, son obligados a prestar un año de servicio social durante o después de completar su grado en el programa, uno podría asumir que esto sería percibido como un mecanismo para centrar la atención de los estudiantes sobre problemas sociales. Sin embargo, aunque para algunos estudiantes este fue el caso, muchos de los entrevistados consideraron esto como una obligación a cumplirse en la forma más fácil sin realmente hacer ningún servicio social en lugar de ser tomado como una oportunidad para dirigirse a las áreas sociales más necesitadas. Ninguno de los entrevistados mencionó la política electoral o los grupos de presión organizados o los movimientos sociales como un modo de relacionarse con los problemas escuela-comunidad o verse a sí mismos como interesados en soluciones a través de estos medios.

En respuesta a preguntas formales e informales sobre la lucha entre el sindicato nacional de maestros, sólo un puñado de estudiantes de Pedagogía mostraron algo más de un conocimiento libresco o un interés en el movimiento de los maestros. Aun aquellos entrevistados que comentaron el tema mostraron indiferencia en su análisis, tratando la actividad del CNTE como algo que se desarrolla en otras partes del país y por tanto sin relación con sus vidas. Sólo un puñado de entrevistados recordaron el simposium o el video mostrado sobre el CNTE.

Los estudiantes de la Facultad de Pedagogía tampoco parecían ser activos participantes en las demostraciones, marchas y otras acciones relacionadas con la renegociación de contratos por el SETSUV con la administración universitaria y el Estado. No se escuchó estudiantes discutiendo su desarrollo aun cuando la fecha límite para la huelga se aproximaba (2 de agosto del 89). Además, un miembro activo del staff en el SETSUV y conocedor de la Facultad de Pedagogía dijo que aunque las organizaciones estudiantiles y los estudiantes generalmente apoyan las posiciones del SETSUV (al menos más que los instructores a su sindicato) los estudiantes de Pedagogía tienden a comprometerse menos que los estudiantes de otras facultades.

El interés general limitado de los estudiantes en discutir temas relacionados a los maestros y la política general tiene que ver en la mayoría de los casos con un considerable nivel de cinismo hacia aquellos que participan en el gobierno, elecciones y política sindical. Los políticos y líderes sindicales fueron vistos como motivados primeramente por intereses personales y deseos de poder, en lugar de objetivos sociales amplios. Un estudiante (3M) comentó: "Sí, hay corrupción, pero es el individuo (el político) el que hace la corrupción, no el partido".

Los estudiantes entrevistados y observados generalmente mostraron mayor conciencia e interés en políticas de gobierno estudiantil en la Facultad de Pedagogía y en las elecciones para el consejo estudiantil ocurrido en julio de 1989. Claro que en ocasión de preguntas relacionadas con la dinámica política de nivel nacional fueron interpretadas por los estudiantes como centradas en política de nivel universitario. La mayoría de los estudiantes parecía enterado y deseoso de expresar sus opiniones sobre los dos grupos de estudiantes que competían por el liderazgo de la Facultad, como puede ser visto en los siguientes comentarios de un estudiante (3M): "El grupo cultural (Manuel C Tello) siempre gana. El grupo democrático (Cultural Académico) dicen que ellos nos consultan, pero nosotros nunca los vemos. Al menos durante la huelga que tuvimos el año pasado ellos

supuestamente estaban consultando con los estudiantes pero eso no ocurrió”.

Como lo indica la cita de arriba, sin embargo, los entrevistados fueron generalmente tan cínicos sobre aquellos que participaban en el consejo estudiantil como lo eran sobre los políticos del Estado y el gobierno nacional. Los líderes y otros activistas de ambos grupos de estudiantes fueron percibidos como primeramente motivados por intereses personales, búsqueda de préstamos, viajes y contactos para avanzar su carrera. Como un estudiante (IV) explicó, la mayoría de aquellos activos en el consejo estudiantil "están sólo buscando dinero para organizar eventos sociales". Además, relativamente pocos estudiantes (a diferencia del caso entre instructores) estaban realmente interesados o envueltos en el gobierno y la política de la Facultad, aunque más semanalmente, que diariamente.

Debemos notar, sin embargo, que hubo momentos en que los estudiantes de Pedagogía estaban comprometidos en acciones colectivas que desafiaban o definían decisiones y políticas dentro de la comunidad universitaria. Una observación ligera aunque potencialmente importante: notas de campo de nivel observativo están repletas con ejemplos de individuos y grupos de estudiantes negociando con los instructores sobre la amplitud, profundidad y extensión de tiempo requerida para las asignaciones. En general, un instructor describió una clase entera de estudiantes saliendo de clase para protestar por lo que ellos veían como enseñanza insatisfactoria por otro instructor. Estudiantes e instructores nos informaron también que en 1986, cuando un instructor de tiempo parcial, que fue popular entre los estudiantes, no fue nombrado a una posición de tiempo completo vacante; estudiantes y profesores organizaron una serie de protestas, marchas y demostraciones. A causa de esto, el nombramiento inicialmente dado a otra persona que de hecho no había formalmente competido por la posición fue rescindido, aunque el instructor beneficiario no consiguió ser nombrado en el siguiente proceso de investigación. Similares tipos de acción política de estudiantes e instructores, ocurrieron con el nombramiento del Director de la

Facultad en 1988 y en relación al tema del número de veces que un estudiante puede retomar un examen o clases que ellos han fallado antes de salir del programa.

De igual forma, mientras generalmente hubo un limitado nivel de interés o compromiso, hay evidencia de que algunos estudiantes estaban interesados y activos en asuntos políticos locales, nacionales y globales. Los estudiantes de Pedagogía fueron observados en una ocasión, y sólo en una, discutiendo informalmente el desarrollo de la política nacional o internacional antes, después o durante clase. En el programa nocturno y en la clase de primer año sobre Edición y Escritura, cuatro estudiantes, (después de terminar un ejercicio calificado) discutieron con claro conocimiento e interés la respuesta brutal del gobierno salvadoreño a la ofensiva del FMLN en noviembre del 89 y críticamente analizaron el apoyo del gobierno de Bush en los Estados Unidos. Y un entrevistado (2V), considerada como no activa miembro del PRI, notó que: "muchos de mis compañeros han participado en marchas y protestas con los Cardenistas," miembros del izquierdista Partido Revolucionario Democrático (PRD).

Hay evidencia también de que algunos de estos futuros educadores anticiparon su rol políticamente como promotores de reflexión y a través de esto, quizá, produjeron cambios. Aquellos entrevistados, por ejemplo, casi uniformemente prefirieron esquemas pedagógicos que fueron interactivos y reflexivos sobre aquellos que emplearon métodos tradicionales. Esto fue indicado cuando ellos describieron lo que ellos gustaron sobre los mensajes del currículum oficial promoviendo el esquema de Freire basados en diálogos. "Cuando hay diálogo, hay aprendizaje" (3V). Eso se evidenció también en el orgullo de algunos instructores que usaron innovaciones, pedagogías colaborativas y alentaron la auto-evaluación...Él nos dijo que el estudiante no debe ser dependiente del profesor" (1V). Se señaló también algunas críticas a los instructores que eran aburridos en su estilo de brindar información a través de sólo un canal de comunicación: "Hay instructores que son conocedores pero no transmiten el conocimiento en una forma dinámica.

Y hay otros instructores que tienen conocimiento y están interesados en que seamos críticos de la materia" (2V).

Tal preferencia por las formas inclinadas a la crítica social de la pedagogía y la evaluación, sin embargo, no estaban a menudo conectadas con una orientación similar a la selección del currículum, que dieran lugar a formas más abiertas de acción política colectiva para tocar problemas sociales sobre lo que ellos habían enseñado y preocupado mucho. Y debemos recordar que la orientación tecnicista y los esquemas descontextualizados para enseñar son también formas de acción política, aunque posiblemente dejados sin examinar e intocadas las relaciones políticas y económicas existentes.

Conclusiones:

Nuestro preliminar análisis en este inicial esfuerzo de investigación nos permite algunas conclusiones tentativas. Los estudiantes del programa de Licenciatura en la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana encuentran diversos mensajes contradictorios que podrían estar orientándolos hacia posiciones políticas particulares respecto del trabajo y vida como educadores.

Una de las imágenes dominante es que los educadores se presentan como conservadores del status, que operan individualmente (pero ligeramente ligados a los grupos comprometidos en relaciones corporativas con los grupos dominantes) y centrados técnicamente en actividades de aula dirigidas hacia el logro de objetivos incuestionados y al margen de la realidad social. Otros mensajes dibujan a los educadores como analistas crítico-sociales, trabajando individualmente para cuestionar y alentar en los estudiantes conciencia sobre la antidemocrática y desigual relación social, especialmente en términos de clase social en México. Menos dominantes son los mensajes sobre educadores comprometidos colectivamente (como grupo ocupacional y en alianza con otros grupos) fuera de clase y la escuela en acciones orientadas hacia el cambio y centradas en temas de clase, sexo, grupo

étnico/racial o relaciones internacionales. La falta de atención a asuntos relacionados con la discriminación sexual es particularmente significativa dado que, aunque en México (como en la mayoría de las sociedades) las mujeres constituyen la mayoría de los estudiantes de Pedagogía, maestros de escuela y aun ciudadanos, ellas no están correctamente representadas en la escuela, el Estado, las posiciones administrativas educativas a nivel nacional, los altos puestos de gobierno y roles de liderazgo en el sindicato nacional de maestros (Cortina, 1989)

A esta altura de la investigación no hemos explorado sistemáticamente cómo estos diversos mensajes son interpretados por los estudiantes y cómo los mensajes en el programa interactúan con otras fuentes de ideas y prácticas cuando estos estudiantes construyen su orientación como futuros educadores. Un instructor, asociado con aquellos de la "derecha", sugirió, sin embargo, que aun aquellos estudiantes, que entraron en el programa con una orientación socio-crítica, o desarrollaron una luego de los iniciales trabajos para los cursos del programa, tienden a moverse hacia una posición conservativa/técnica cuando llegan a comprender "lo que un maestro profesional debe ser".

Disponemos de algunas indicaciones basadas en observaciones, entrevistas y conversaciones informales de que muchos estudiantes se identifican con el rol educativo conservador y técnico. Pocos estudiantes parecen dispuestos a combinar los esquemas individualistas, centrados en el aula, con formas colectivas de acción política a nivel de la sociedad mayor. Y aquellos estudiantes así orientados parecen más proclives a colocarse en posiciones claves dentro de grupos (sindicatos, partidos, etc) que están ligados de manera corporativa a aquellos en el poder.

Cómo se desarrollarán estos estudiantes políticamente en su trabajo y en su vida como educadores, por supuesto dependerá de las experiencias que ellos traen al programa y de lo que ellos encuentren en el futuro. Dada la dinámica dentro del sindicato nacional de maestros,

de la política nacional y global, y de la economía mexicana y mundial, las futuras orientaciones de los estudiantes como actores políticos están lejos de ser pre-determinadas. Sin embargo, parece que parte de la lucha por ganar los corazones y las mentes de los educadores toma lugar dentro de los programas de educación tal como el que hemos venido analizando en este artículo.

Referencias Bibliográficas

AGUILAR, P. y RETAMAL, G.

1982 "Ideological trends and the education of teachers in Latin America". in R. Goodings, M. Byram y M. Partland (Eds.) *Changing priorities in teacher education*. Croom Helm, London.

ALBA, V.

1969 *Apud*. in A. Blum: *Teacher Unions and Associations: A comparative study*. Urbana: University of Illinois Press.

APPLE, M.

1986 *Teachers and text*. Routledge and Kegan Paul, Boston.

ARRIAGA, M.

1981 "El magisterio en lucha" en *Cuadernos Políticos*, núm. 27, Enero-Marzo, pp.79-101.

BLUM, A.

1969 *Teachers unions and associations: A comparative study*, Urbana: University of Illinois Press.

BOGDAN, R. y BIKLEN, S.

1982 *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*, Boston: Allyn and Bacon.

CARLSON, D.

1987 "Teachers as political actors: From reproductive theory to the crisis in schooling" in *Harvard Educational Review*, 57 (3), pp. 283-307.

CONNELL, R.

1985 *Teachers Work*. Sydney: Allen and Unwin

CORTINA, R.

- 1989 "Women as Leaders in Mexican Education" in *Comparative Education Review*, 33(3), pp. 357-76

DOVE, L.

- 1979 "Teachers in politics in ex-colonial countries" *Journal of Commonwealth and Comparative Politics*. 17, pp. 176-91.

FIGUEROA DE KATRA, L.

- 1987 *Formación de profesores: El caso de la Universidad Veracruzana* (Preparation of Teachers: The case of the University of Veracruz), Xalapa: Centro de Investigaciones Educativas, Instituto de Investigaciones Humanísticas, Universidad Veracruzana.

GIDDENS, A.

- 1979 *Central problems in social theory: Action, structure and contradictions in social theory*. Berkeley: University of California Press.

GINSBURG, M.

- 1988a *Contradictions in teacher education and society: A Critical analysis*. New York: Falmer Press.

GINSBURG, M.

- 1988b "Educators as workers and political actors in Britain and North America: A review essay" in *British Journal of Sociology of Education*, 9(3): 359-67.

GINSBURG, M.

- 1990 "El proceso de trabajo y la acción política de los educadores:

GINSBURG, M. & CLIFT, R.

- 1990 "The hidden curriculum of preservice Teacher education" in W.R. Houston., M. Haberman, & J. Sikula (Eds.) *Handbook of research on teacher education*. New York:, Macmillan.

GINSBURG, M., WALLACE, G., & MILLER, H.

- 1988 "Teachers, economy and the state" in *Teaching and teacher education*, 4(4), pp. 1-21.

GIROUX, H.

- 1981 "Teacher education and the ideology of social control" in *Ideology, culture and the process of schooling*, Temple University Press, Philadelphia.

-
- 1988 *Schooling and the struggle for public life: A critical pedagogy for the modern age*, University of Minnesota Press, Minneapolis.

GIROUX, H., PENNA, A.

- 1983 "Social education in the classroom: The dynamics oh hidden curriculum" in Giroux and Purpel (Eds.) *The Hidden Curriculum and Moral Education: Deception or Discovery?*, Berkeley: McCutchan, pp.100-121.

GOETZ, J. & LeCompte, M.

- 1984 *Ethnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.

IMAZ, C. & SALINAS, S.

- 1984 *Maestros y Estado*, (Vols. I y II) Edit. Linea , México.

KELLY, G.

- 1982 "Teachers and the Transmission of State Knowledge: A Case Study of Colonial Vietnam" in Albacht, Arnove and Kelly: *Comparative Education*, Macmillan, New York, pp. 176-94.

LACEY, C.

- 1977 *The socialization of teachers*, Methuen, London.

LAUGLO, J

- 1982 "Rural primary teachers as potential community leaders? Contrasting historical cases in western countries", *Comparative Education*, 18(3), pp.233-55.

LAWN, M. & GRACE, G.

- 1987 *Teachers: The culture and politics of work*. Falmer Press, London.

LECHUGA, G.

- 1984 *Ideología Educativa de la Revolución Mexicana*, UNAM, México.

LORTIE, D.

- 1975 *School teacher: A sociological analysis*, University of Chicago Press, Chicago.

LYNCH, J. & PLUNKETT, H.

- 1973 *Teacher Education and Cultural Change: England, France and West Germany*, Allen and Unwin, London.

PONCE, A.

- 1976 *Educación y Lucha de Clases*, Ediciones Quinto Sol, México.

ROBLES, M.

- 1988 *Educación y Sociedad en la Historia de México, Siglo XXI, México.*

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

- 1984 *Plan de Estudios. Licenciatura en Educación Primaria, México.*

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

- 1989 *Programa para la modernización educativa: 1989-1994, México.*

SHARPES, D.

- 1988 *International Perspectives on Teacher Education, Routledge and Kegan Paul, London.*

SKELTON, C. & HANSON, J.

- 1989 "Schooling the Teachers: Gender and Initial Teacher Education" in S. Acker: *Teachers, Gender and Careers.* Falmer, London, pp.109-22

SPRADLEY, J.

- 1979 *The Ethnographic Interview, Holt, New York.*

-
- 1980 *Participant observation, Holt, New York.*

STREET, S.

- 1989 "El magisterio democrático y el aparato burocrático del estado" en el *Foro Universitario, (Enero-Abril).*

TORRES, C.A.

- "State corporatism, educational policies, and students and teachers movements in Mexico" in M. Ginsburg: *Educational*

Reform in international Perspective, Garland, New York, (in press).

WEILER, K.

1988 *Women teaching for change: Gender, class and power*, South Hadley, MA: Bergin & Garvey.

WHITE, G.

1981 *Party and professionals: The political role of teachers in contemporary china*, New York, M.E. Sharpe.

ZEICHNER, K & GORE, J.

1990 "Teacher socialization" in W.R. Houston, M. Haberman & J Sikula: *Handbook of Research on Teacher education*, Macmillan, New York.

LA DIMENSIÓN EPISTEMOLÓGICO- TEÓRICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE. ALGUNAS CONSIDERACIONES

Lyle Figueroa de Katra *

Los asomos del siglo XXI se nos presentan con esperanza, pero a su vez, con grandes problemas. Se confronta una crisis global la cual se manifiesta en los diversos ámbitos de la vida: económica, política, cultural, etc., agudizada por el amenazador deterioro del ambiente, por la intensificación de la pobreza, la injusticia social. La violencia, el terrorismo se acrecientan. Hay pérdida de sentido por la vida, ausencia de utopías, descuido del hombre como proyecto educativo.

Por otra parte, un indetenible avance científico, tecnológico pareciera aprisionar al propio hombre, robotizarlo. Es el imperio de la razón instrumental que trata de ahogar a la propia potencialidad pensante. Se exalta el “saber hacer” con menosprecio del “saber pensar”.

En otra perspectiva, la globalización signa al siglo XXI. Pareciera vislumbrarse la era de los convenios, de los tratados. Se intenta generar mayor acercamiento entre los continentes, países, pueblos.

La educación no es ajena a esta compleja situación sociohistórica. Está transitada, permeada por esta problemática

* Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana.

regional, nacional, mundial. El siglo XXI, nos presenta una perspectiva que constituye un serio reto para el trabajo docente.

La acción educativa por su propia naturaleza está en constante evolución. Las condiciones de sus elementos constitutivos, sujetos, objeto, métodos; así como las sociales, científicas, tecnológicas se caracterizan por el acelerado cambio. Cada vez se requiere de más opciones educativas, de nuevas estrategias pedagógicas, de métodos innovadores, si no se quiere correr el riesgo de educar -parafraseando a Sowards- para un mundo que no existe más.

Los diversos problemas que confrontan los procesos educativos en sus múltiples aspectos académicos, sociales, políticos, etc., exigen constante análisis y reflexión. El Programa para la Modernización Educativa puntualiza de muchos de ellos, "los rezagos, los desequilibrios, las inequidades, obsolescencias..." etc., etc. constituyen serias dificultades a confrontar. Aún falta superar la desvinculación teoría-práctica; docencia-investigación; objeto-método; contexto áulico-contexto social; etc., el sujeto de la educación, como protagonista del acontecer educativo necesita ser estudiado inter y multidisciplinariamente para su mejor comprensión como sujeto educable.

En el contexto de la educación veracruzana, si bien hay logros, también hay muchos problemas que superar en lo concerniente a la formación y actualización de docentes, se señala en el Programa de Modernización Educativa 1990-1994, Estado de Veracruz.

-“Desarrollo incipiente de la investigación educativa...”

-“Ausencia de verdaderas evaluaciones curriculares que permitan conocer la pertinencia de los planes de estudios en relación a las necesidades reales de la educación en la entidad”.

-“Carencia del manejo de tecnología avanzada para apoyar el proceso enseñanza-aprendizaje”.

El cuestionamiento a la actividad universitaria es fuerte. Se exige calidad académica, excelencia, más atención a la realidad social. Ante este panorama, ¿cómo pensar a la universidad en esta histórica coyuntura?, ¿cómo abordar su función ante los retos sociales de hoy desde la perspectiva universitaria?, ¿cómo confrontar la formación de universitarios, del personal académico?

Diferentes discursos se debaten y hasta polarizan. Se juegan intereses, puntos de vista, posiciones. Surgen variados proyectos, opciones viables en respuesta a los desafíos. La búsqueda es incesante y continua. Son los signos de la lucha por un futuro.

En el contexto descrito, la formación del profesor universitario constituye uno de los temas más discutidos. Diversos proyectos se desarrollan. En esta ocasión no nos referiremos a ellos como tampoco a la formación en general. Quisiéramos reflexionar especialmente sobre la formación epistemológico-teórica.

Hace varios años ya, Bunge señalaba en su texto *La ciencia, su método y su filosofía* la carencia de una formación epistemológica en las universidades de Latinoamérica. Actualmente, se ha avanzado pero aún falta profundizar mucho más.

El núcleo fundante del conocimiento no podría descansar en la transmisión del saber, en la acumulación informativa. No bastan para confrontar la cotidiana realidad desde una perspectiva de cambio y transformación. Se hace imprescindible dinamizar la capacidad pensante, de apertura, de objetivación del propio sujeto, de repensar su saber, su realidad.

Se requiere superar la pasividad intelectual, el conformismo mental, el no querer arriesgarse a pensar; el vencer la "inercia mental", en términos de Zemelman.

Se hace necesaria una formación que ubique al sujeto ante su propia realidad humana y social para confrontarla y reaccionar sobre ella con imaginación y compromiso.

La formación teórica implica aproximarse críticamente al conocimiento producido, manejar las diversas teorías, las corrientes de pensamiento, los paradigmas, etc. que posibiliten el nivel de explicación de los hechos, de los fenómenos de la realidad. Es relacionarse con los corpus teóricos y ser conscientes de su lógica de construcción y direccionalidad.

Cuando surge esta conciencia que supone trascender el conocimiento acumulado para escalar las rutas de la duda, de la interrogación, de la problematización, del imaginar, del crear, se abre el espacio epistemológico, el cual constituye un modo diferente de conocer la realidad en devenir, desde su carácter histórico. Emerge una significativa forma de abordarla con posibilidades de encontrar y generar proyectos viables que la transformen y respondan a sus específicas incógnitas. Es el zarpar a lo utópico¹ para enfrentar el futuro.

En el ámbito educativo, particularmente en docencia, la formación epistemológico-teórica significaría no quedarse aprisionado en los conceptos y teorías conocidos, o permanecer en el nivel explicativo. El reto es confrontar el complejo fenómeno educativo desde su específico entorno histórico-social, con base teórica, pero a su vez, desde una perspectiva de problematización, de reconstrucción, en la cual entra en juego la capacidad de pensar, imaginar, crear.

Se hace necesario reflexionar, profundizar en las condiciones específicas de los procesos educativos en México y particularmente en Veracruz. Y en función de dichas condiciones repensar el acto educativo, su sentido, su función

¹ Lo utópico, entendido como proyecto viable.

social para ir construyendo programas, estrategias, métodos, tecnologías novedosos que contribuyan a mejorar nuestra educación y por ende, nuestra sociedad.

La formación epistemológico-teórica que posibilite al docente trascender las fronteras del conocimiento adquirido para insertarse en la vía de lo desconocido, supone un contundente compromiso personal-social con la realidad, con el propio desarrollo, con el de los estudiantes, con el de nuestra historia.

Compromiso que se genera y sustenta:

a) En el conocimiento profundo, articulado, de nuestra realidad humana, social, educativa para contribuir en su cambio y transformación; realidad intrínsecamente cambiante, dinámica; por lo mismo que es inacabada.

b) En la razón crítica, que no se detiene, ni se cisma ante lo complejo, lo impactante. No se limita a lo dado, a lo establecido. Interroga, cuestiona, confronta. Se abre a todo discurso, sin soslayarlo. Razón que desarrolla el intelecto al hacer inteligible el propio pensamiento, la propia realidad. "...Es la objetivación del sujeto resultante del predominio de la historia como experiencia asimilada; es la capacidad de transformar los contenidos en puntos de apoyo, para poder vislumbrar posibilidades de contenidos. Es la libertad como potencia de conciencia que rompe con toda estructura racional organizada de la conciencia; es la conciencia organizadora de su propia conquista y no la organización de la conciencia ya conquistada. Todo lo cual obliga a entender los modos de operación de la razón cognoscitiva". (Zemelman, 1992: 107).

Habría que destacar en este tópico la importancia de la reflexión, como núcleo sustancial de la razón crítica. Si bien sabemos que la reflexión implica un retorno consciente del sujeto sobre sí mismo, sobre su mundo de pensamiento, de acción, de práctica, de experiencia; nutrido de subjetividad; para el caso que nos ocupa, la asumimos como el acucioso y penetrante análisis de la práctica educativa, del propio quehacer

académico desde su carácter socio-histórico, para cambiarlos, recrearlos. En este sentido, la reflexión es la base sustentante de la construcción y reconstrucción del conocimiento.

Este análisis es viable en tanto el sujeto cognoscente logre desprenderse de prejuicios, de dogmatismo, de esquemas absolutistas. No olvidar que : “El espíritu científico es esencialmente una rectificación del saber, un ensanchamiento de los marcos del conocimiento... Científicamente, se piensa lo verdadero como rectificación histórica de un largo error, se piensa la experiencia como rectificación de la ilusión común primera. Toda la vida intelectual de la ciencia juega dialécticamente sobre esta diferencia del conocimiento, en la frontera de lo desconocido. La esencia misma de la reflexión es comprender que no se había comprendido” (Bachelard, 1985: 153).

c) En la “activación y creación”. Zemelman las considera vitales para potenciar la capacidad de pensar la realidad “... desde la misma relación que nos conecta con ella; que supone no tanto interesarse en privilegiar la adecuación del contenido organizado a una realidad, como reconocer sus potencialidades según exigencias definidas desde una utopía de futuro; ...o sea construir un experiencia que le permita al sujeto salirse de los límites establecidos por las estructuras del conocimiento, para ubicar y organizar su razonamiento en función de los contornos históricos que le rodean...” (1992, T. II: 47).

En el campo de la educación, esta “activación y creación” estarían orientadas a impulsar un abordaje problematizador del mismo. Sería buscar nuevas formas de razonar los problemas educativos, que incidan en una lógica de construcción-reconstrucción, de tránsito de lo teórico a lo creativo, para generar nuevas configuraciones que dinamicen el campo.

d) En los valores. El complejo proceso de formación está profundamente cargado de valores intelectuales, sociales, morales. No podía estar ausente de sentido y proyección

axiológicos. El pensamiento se desarrolla con el ejercicio de la reflexión, del análisis, de la crítica, del diálogo; proceso que forja las actitudes de apertura, de flexibilidad, de pluralismo, de tolerancia, de respeto, etc..

Esta formación exige disciplina, esfuerzo, dedicación, constancia, paciencia, honestidad, etc. La desestabilización de las propias estructuras cognitivas es una condición para el aprendizaje. "... Los hombres no tienen otra salida que la de dominar y superar sus 'naturales' inclinaciones a llevar una fácil vida intelectual que se caracteriza por su afán por la agradables ilusiones por concebir la realidad de un modo superficial e irracional, por aceptar alegremente los prejuicios y los mitos y dedicarse a las prácticas mágicas. La vida que la ciencia exige de los hombres es una vida difícil, puesto que es una vida 'en serio'. *La realidad* no se atiene a los exorcismos y palabras mágicas, no se doblega de por sí a los deseos humanos sino que es ajena y dura y *sólo se doblega* al pensamiento humano disciplinado y apoyado en la búsqueda sistemática de la verdad descubridora de sus secretos. En la ignorancia humana siempre anida el fracaso y cada error conduce a la frustración. No es fácil ni mucho menos enfrentar la vida en serio y, por consiguiente, de un modo crítico y vigilante en función de una lógica rigurosa y de una argumentación clara y racional.. Sin embargo, eso es lo que el hombre moderno debe hacer, más que en ninguna otra época histórica..." (Suchodolski, 1979: 242).

Todo esto produce, las más de las veces, desconcierto, incomodidad, hasta angustia, Genera conflictos en el yo, tensión, lucha con el propio pensar; por ello, se torna en un proceso difícil, poco comprendido; y sin embargo, necesario para generar experiencias que coadyuven en la formación de un docente comprometido; es decir, del intelectual transformador en el pensamiento de Giroux, de McLaren, de Habermas, "...Como alguien capaz de analizar intereses y contradicciones variados dentro de la sociedad hasta alguien capaz de articular las

posibilidades emancipatorias y de trabajar hasta su realización... aquél que ejerce formas de práctica intelectual y pedagógica que intentan insertar la enseñanza y el aprendizaje directamente en la esfera política” (Giroux H. y Peter McLaren, 1989: 75).

En este enfoque, el sentido axiológico ético, se constituye en un imperativo en la formación epistemológico-teórica cuyo propósito fundamental es la reconstrucción educativa, social, desde y a partir de la mirada áulica en su articulación contextual.

De este modo, los valores orientadores de los programas educativos tendrían que traducirse en principios, procedimientos, prácticas con coherencia ética, opuesta a todo intento de adoctrinamiento, de apariencia neutral, o de infundados relativismos. Así como a toda actitud de indiferencia, de conformismo, ante una realidad cuya situación de injusticia social, de inequidad, son desafiantes nodales del tercer milenio. ¿Cómo favorecer una formación epistemológico-teórica?. Previamente cabe enfatizar que:

-Todo programa de formación docente, requiere ser elaborado en función de las características, necesidades y condiciones específicas de cada institución; por lo que en este tópico sólo se esbozaran algunas ideas referidas específicamente a la dimensión que se está tratando y no así a la formación en su totalidad.

-A su vez, la crisis por la que atraviesa la educación y particularmente las universidades públicas, dificulta significativamente el desarrollo de este enfoque; sin embargo, tampoco podría negarse la posibilidad de espacios para tal tarea. El construirlos es uno de los retos.

Es vital como se ha señalado en páginas anteriores, promover la reflexión, el ejercicio del pensar. En tal virtud convendría en el plano metodológico, centrar el trabajo académico, los procesos de enseñanza y aprendizaje en la discusión, en el diálogo

problematizador. En este aspecto asumimos los aportes de Freire, quien sustenta el diálogo, como la base esencial de la acción didáctica. Y conceptualizado no como una simple conversación. Es un encuentro entre los sujetos cognoscentes para problematizar, en el caso de la educación, el quehacer académico, docente, la práctica educativa, pedagógica, desde el escenario histórico, social, político, en el que están inmersos; desde su articulación con los proyectos sociales amplios.

Debatir las adquisiciones científicas, tecnológicas, culturales; los contenidos curriculares respectivos; los procedimientos, las técnicas que se utilizan. Indagar la lógica, la intencionalidad ética desde las que han sido construidos; pero no quedarse en este nivel; ir más allá. Dejar a la mente, a la imaginación generar sus creaciones. Es el complejo tránsito reflexión-acción-reflexión...; elementos constitutivos del diálogo problematizador, cuidando de no permanecer unilateralmente en alguno de ellos para evitar los inoperantes verbalismos o activismos.

Una actividad básica en el marco del diálogo problematizador, consiste en la elaboración de ensayos, de artículos, de diversos trabajos, y una exhaustiva corrección de los mismos por parte de los maestros, quienes brindarán constante asesoría. Es uno de los modelos más beneficiosos y efectivos para el desarrollo cognitivo.

A nivel del contenido, para la formación epistemológico-teórica no podrían faltar algunas disciplinas humanísticas, teoría social, filosofía de la educación, epistemología, teoría educativa, política, ética, para proporcionar un acervo que facilite el diálogo problematizador.

Un aspecto sumamente importante para esta formación, es el referido a la práctica de valores que contribuyen al desarrollo de actitudes de crítica, de cooperación, de solidaridad, de creatividad, de tolerancia, etc...; para afirmar y fortalecer el compromiso del docente como intelectual transformador.

Referencias Bibliográficas

BACHELARD, Gastón

1985 *El nuevo espíritu científico*, Ed. Nueva Imagen, México, 157pp.

BUNGE, Mario.

1972 *La ciencia, su método y su filosofía*, Siglo XXI, Buenos Aires.

FREIRE, Paulo

1977 *¿Extensión o Comunicación?* Ed. Siglo XXI, México.

1985 *La importancia de leer y el proceso de liberación*, Siglo XXI, México.

GIROUX, Henry y Peter McLaren

1989 *Sociedad, cultura y educación*. Antologías de la ENEP Aragón, UNAM, México.

HONORE, B:

1980 *Para una teoría de la formación*, Ed. Narcea, Madrid.

SEC

1990 Secretaría de Educación y Cultura. Programa para la Modernización Educativa. Estado de Veracruz, Xalapa.

SUCHODOLSKI, Bogdan

1979 *Tratado de Pedagogía*, Ed. Península, Barcelona.

Zemelman, Hugo

1992 *Los horizontes de la razón, T. I. Dialéctica y apropiación del presente.* Versión preparada por Emma León. Ed. Anthropos/El Colegio de México, Barcelona- México.

1992 *Los horizontes de la razón, T: II. Historia y necesidad de utopía;.* Versión preparada por Emma León. Ed. Anthropos/El Colegio de México, Barcelona-México.

CONSIDERACIONES SOBRE LA FORMACIÓN DE DOCENTES: PROBLEMAS Y PROPUESTAS

José Luis Pesce Gómez

¿Qué es un buen docente?

Cuando se trata de caracterizar el desempeño de un docente, es común que se aluda a especulaciones de diversa índole que obedecen frecuentemente a mitos, prejuicios o conceptos carentes de fundamentos científicos (o mínimamente basados en experiencias y/o conocimientos sistematizados) que pudieran ofrecer una perspectiva cercana a la "realidad" polifacética que implica el encuentro cotidiano con un grupo de clase y el manejo de los contenidos a "enseñar" a que se ve sujeto el docente.

En este sentido, el concepto de "buen docente" se manifiesta desde supuestos o sentires expresados bajo premisas socioculturales, establecidas en el contexto en que se lleva a efecto el hecho educativo, que no necesariamente poseen validez dado que por lo regular responden a meras abstracciones del "sentido común" relacionadas con la educación tradicional.

De esta forma, al docente le es asignada la responsabilidad de transmitir conocimientos y experiencias validadas socialmente, además de ejercer un papel ejemplar en las relaciones sociales que

establece. Así, al docente se le mediatiza en su quehacer al considerarlo un depositario de saberes y virtudes que muchas veces están situadas fuera de sus alcances o expectativas, encajonándolo en esquemas preconcebidos ajenos a sus fines, ideología y formas de acción.

En contraposición, se considera que el docente es un sujeto con características y necesidades concretas; con cualidades y defectos como cualquier ser humano; sin neutralidad valorativa ante los acontecimientos políticos, históricos y económicos que se dan en su contexto; con sexualidad y no castrado; con formas de pensamiento autónomo y conductas manifiestas, etc.

Bajo esta perspectiva, evitando estereotipos sobre imágenes comúnmente subjetivas, se indican "como requisitos reconocidos del buen docente la capacidad para alcanzar ciertas metas, la posibilidad de responder con flexibilidad a las situaciones educativas encontrando soluciones adecuadas, la ausencia de rigidez en su conducta y la capacidad de aprendizaje a partir de experiencias concretas. Se considera buen profesor a aquél que le confiere vitalidad a la clase, hace participar al grupo, facilita las comunicaciones y pone todas sus habilidades al servicio del aprendizaje del alumno" (Glazman, 1986:109).

A pesar del concepto general vertido, no es pertinente considerar agotadas las implicaciones del ejercicio de la docencia, en tanto que "la noción del buen docente es relativa, por tanto, a la experiencia, a la cultura, a los valores aceptados..., a las ideas pedagógicas en curso, a la naturaleza de la disciplina y a la de los propios alumnos" (Postic, en Glazman, 1986:116).

Por lo tanto, es menester reconceptualizar el ejercicio de la docencia con base en nuevos enfoques más abarcativos y dinámicos, que posibiliten el planteamiento de alternativas completas y flexibles para ofrecer opciones viables las cuales permitan rescatar el quehacer del docente en forma integral.

Las acciones de formación docente deben buscar y proponer opciones más congruentes con las propias necesidades

manifestadas, la naturaleza de las disciplinas a que se aboca, los requerimientos de los alumnos y las demandas del contexto; entendiendo que la educación es un hecho histórico, político, ideológico y socializante.

Por lo tanto, las acciones de formación docente deben ser enfocadas de manera interdisciplinaria, crítica y comprometida, lo cual posibilita la mejoría del trabajo académico y reivindica la presencia del docente como sujeto pensante y actuante, no como objeto pasivo, simple ejecutor de proyectos educativos alienantes para él y sus alumnos.

Se considera que el docente cumple una función social de primera importancia, al constituirse en factor determinante para transmitir el conocimiento y la experiencia acumulados a lo largo del desarrollo histórico.

Sin embargo, su tarea no se reduce a la simple transmisión (como lo considera el enfoque de la tecnología educativa radical); precisamente por el carácter histórico del conocimiento, está obligado a contribuir a la creación y recreación del saber humano desde perspectivas problematizadoras y propositivas que permitan, a él y sus alumnos, desarrollar capacidades analíticas y acciones consecuentes para contribuir a la transformación social.

Esto le da al ejercicio de la docencia una connotación política e ideológica que significa una ruptura con la pedagogía tradicional, la cual enaltece la "pureza" del conocimiento, la "neutralidad" del hecho educativo y la rigidez pragmática de la disciplina y el "orden" como formas didácticas preponderantes.

De esta manera, las acciones para la formación de docentes pierden su carácter meramente instrumental; el cual, más que formativo, se constituye en tareas de "adiestramiento" o instruccionales en las que predominan planteamientos fundamentalmente técnicos como son el diseño de cartas descriptivas, la estructuración de textos de enseñanza programada, la utilización de la microenseñanza (cuando se propone como elemento para el control de grupos), la elaboración de pruebas

"objetivas", la implementación de técnicas didácticas (como recurso en sí mismo) o de dinámicas de grupo (paradójicamente sin atender a las características de los grupos), etc.

En cambio, se rescata al docente y su labor dentro de un proceso de socialización, donde cobran vigencia los aportes de las ciencias sociales como son, básicamente, la correspondencia e interacción entre la Educación y la Sociología, la Psicología, la Filosofía y la Antropología, entre las principales.

Al concebir a la formación de docentes considerando las perspectivas de la teoría social, se posibilita un desarrollo crítico, problematizador y autogestivo de la función educativa, lo que implica tomar conciencia del papel histórico de la educación y asumir un compromiso político y de transformación del docente, de la sociedad, del contexto y del medio en que se inserta.

Se considera que estos planteamientos, aunados a los conceptos generales de lo que es un "buen" docente según Glazman y Postic (*Vid. supra*. p. 2) permiten determinar factores y establecer elementos sustanciales que posibilitan la estructuración de un perfil teórico-metodológico para la elaboración curricular de programas y/o proyectos de formación docente.

Cabe señalar la importancia de las técnicas pedagógicas en la formación de docentes y por ende, en el hecho educativo; pero es necesario ubicarlas en su justo valor: como elementos o herramientas auxiliares en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no como valores o fines en sí mismos, por su sola existencia. Además de que en ninguna forma pueden sustituir, por más complejas y sofisticadas que sean, la presencia del docente dado que éste representa un papel intelectual, afectivo, ideológico, social, político, psicológico y cultural, que le permite vincularse a los alumnos y a la sociedad desde diversos ámbitos e instancias que son privativas de él como ser humano y de las cuales, evidentemente, carece la mejor de las técnicas.

Aunque en la actualidad el impetuoso desarrollo de la tecnología, ligado a fines de control político y económico por parte

de los países hegemónicos, ha instrumentado propuestas tecnocráticas (*Vgr.* microcomputadoras, videograbaciones, máquinas de autoaprendizaje, etc.) para reducir el hecho educativo a un acto mecánico de reproducción de instrucciones, de manejo memorístico de datos y al desempeño de habilidades.

Este tipo de "educación" responde a objetivos utilitaristas y pragmáticos, completamente antagónicos al desarrollo de las cualidades humanas, obediente al usufructo del poder establecido y completamente lejano de los ideales de libertad de pensamiento y acción, de igualdad de oportunidades de desarrollo y democracia en las relaciones sociales, que de alguna forma, son ideales que hace suyos la educación crítica y alternativa, y que deben ser considerados con emergencia en la formación de docentes.

Sin embargo, antes de realizar algunas sugerencias, es necesario analizar los problemas pedagógicos y obstáculos burocráticos (al menos los más importantes) a que se enfrentan las iniciativas y propuestas para la formación de docentes; las cuales en la mayoría de los casos han determinado fracasos en algunas importantes acciones emprendidas.

Es decir, que se deben retomar las experiencias anteriores para formular proyectos de formación docente más consistentes y apegados a la realidad educativa.

Problemas en la formación de docentes

Los problemas que se enfrentan para la implementación de acciones de formación docente, tienen que ver con factores de diversa naturaleza y complejidad variable; algunos con solución relativamente fácil por corresponder a instancias o factores reducidos y otros que sólo pueden atenderse considerando la infraestructura educativa en su conjunto o aún la totalidad de la sociedad.

Así, es posible identificar problemas simples (*Vgr.* los de carácter técnico) o de grandes complicaciones (*Vgr.* los referidos a política

educativa o subsidiaria), mismos que van presentándose según la dinámica del desarrollo social.

Retomando a Díaz Barriga y otros autores, se señalan los problemas de mayor frecuencia para la formación de docentes, entre los cuales se distinguen los siguientes:

- a) Determinar cómo dar formación pedagógica desde una dimensión teórica a sujetos que provienen de muy diversa formación profesional (Díaz, 1989:153).
- b) Lograr una formación en las diversas perspectivas de lo educativo, cuando no se tiene una formación previa en ese ámbito ni en las ciencias sociales en general (:154).
- c) Una industrialización reclama la necesidad de una conciencia técnica, impone la formación de un saber hacer frente a un saber pensar... Para esta conciencia técnica, una formación teórica es sólo una lamentable pérdida de tiempo (:154).
- d) La formación conceptual del docente no es una tarea fácil... La consolidación de un sujeto en el ámbito de las ciencias sociales requiere de mucho tiempo. No solamente por la cantidad de esfuerzos que implica,... sino porque resulta difícil reconocerla (:155).
- e) Existe aún una dificultad mayor, emanada de las propias prácticas pedagógicas de los centros y unidades de posgrado: éstas pueden ser abiertamente contradictorias y por no obedecer a ninguna unidad conceptual y también se pueden expresar en una pretendida falsa unidad, contradicción que se manifiesta en buscar metodologías similares de trabajo, un tratamiento uniforme de contenidos, lectura de los mismos autores, frente a una ausencia de un saber pensar, de un saber problematizar (:155).
- f) La formación en ciencias sociales se dificulta en los programas de formación de profesores... En estos casos se corre el riesgo que los propios profesores minimicen su proceso de formación y lo reduzcan a un mero saber técnico (:155).
- g) Es difícil para un profesional formado en modelos lógicos de otras disciplinas, entender las dificultades de las ciencias sociales, entender que en ellas existen alternativas lógicas, no sólo diferentes sino fundamentalmente contradictorias entre sí (:156).
- h) La relación pedagógica maestro-alumno no se establece a partir de la dimensión intelectual del docente, sino básicamente como un acto burocrático (:156).

i) Cabe preguntarse si los pedagogos cumplen efectivamente con esa función de ser "los intelectuales", generadores de nuevas soluciones. En los hechos, la función que desempeñan es, en general, la de ser mediadores de modelos creados en y para otros contextos (Vior, en Ducoing, 1990:84).

j) La modernización del sistema educativo... multiplicó las actividades que debía realizar el docente, no ofreció soluciones válidas para los problemas que debía resolver y fue restando especificidad a la tarea de enseñanza y aumentando sus responsabilidades burocráticas (:85).

k) Este "conocimiento técnico-pedagógico" se articula, en modalidades definidas, con otro conocimiento generado en la práctica directa del docente y sus factores contextuales inmediatos, que responde a parámetros no normados, manifiesta una sistematización exigua y se nutre de concepciones difusas (López, en Rockwell, 1985:151).

Además de estos problemas, existen otros de mayor trascendencia, vinculados con decisiones y políticas emanadas a nivel central que repercuten de forma determinante en todo el sistema educativo; también se detectan situaciones sociales que obstaculizan el quehacer del docente. En ese sentido, se destaca lo siguiente:

- a) La asignación discriminante de recursos financieros, en la cual se privilegian áreas de "prioridad" que generalmente se enfocan a disciplinas tecnológicas, dejando en última instancia a las ciencias sociales y humanidades.
- b) En relación al punto anterior, se da más importancia a la formación de recursos humanos en aspectos relacionados con la producción de bienes o servicios que favorecen al desarrollo de la infraestructura económica (o más bien, industrial); en menoscabo de las ciencias sociales en tanto que "no son áreas productivas" y por lo tanto, no posibilitan inserción y competencia en el mercado nacional e internacional.
- c) En general, la planta docente en los subsistemas educativos medio superior y superior, cuentan con un porcentaje muy bajo de maestros de carrera; es decir, son pocos los maestros que tienen plazas de tiempo completo para poder dedicarse de lleno

- a la docencia y la investigación. A esta situación se suma la contratación improvisada de profesionales de diversas áreas para asumir funciones docentes sin tener una mínima formación pedagógica que pueda garantizar su buen desempeño en el aula.
- d) Existen serios problemas de planeación a nivel central, en el sentido de crear instituciones educativas de manera anárquica, atendiendo más bien a influencias o presiones políticas, que a necesidades reales del contexto y la población.. Así, la formación de docentes en las nuevas instituciones es prácticamente olvidada; cuando se da, por lo regular consiste en planteamientos meramente formales sólo para cumplir requisitos burocráticos.
- e) Se observa un menosprecio de la función profesional y social del docente, situación que se manifiesta en la asignación de bajos salarios; en la falta de reconocimiento de la labor educativa, que se traduce en la caída del estatus social del docente frente a otros profesionales y en la aceptación del desempeño de la labor educativa por meras razones de subsistencia y en algunos casos, sólo por distracción.
- f) El desempeño del quehacer educativo del docente con frecuencia se ve limitado por la falta de recursos físicos y materiales adecuados y suficientes (edificios, equipamiento, material didáctico, bibliografía, etc.), esto es un problema muy frecuente en las instituciones educativas, particularmente en los niveles educativos preescolar y básico.
- g) Con frecuencia, las instituciones educativas son vistas por padres de familia y alumnos como lugares de esparcimiento y distracción y no como centros de formación académica, personal y social. De esta forma, muchos padres de familia envían a sus hijos a las instituciones educativas para que “tengan algo que hacer y no estén de más en la casa”. Por su parte, es común que los alumnos acudan sin una verdadera vocación para adquirir formación profesional. Así, la asistencia de muchos alumnos a las instituciones educativas obedece más bien a necesidades de socialización o para huir de la posible amenaza paterna de

incorporarse al sector social económicamente activo. Estas situaciones dificultan en gran medida la labor del docente, pues se enfrenta a grupos de alumnos que sólo tienen asistencia "física" en el aula pero no interés en su proceso de aprendizaje.

- h) Otro problema sustancial, consiste en que muchos alumnos del sistema educativo oficial provienen de sectores sociales con escasos recursos económicos, situación que contribuye a provocar serios problemas nutricionales o simplemente en la adquisición de los insumos mínimos necesarios para participar activamente en las clases (libros, papelería, instrumentos). ¿De qué teoría se debe valer el docente para subsanar esta situación, si el problema no es pedagógico sino macroeconómico y político?

Sin duda, los problemas relacionados con el ejercicio de la docencia son interminables. Sólo se ha tratado de situar algunos de los que se presentan con mayor frecuencia e importancia, para considerarse en la implementación de proyectos de formación docente.

Sin embargo, cabe formular a manera de interrogantes, otros señalamientos referidos a la relación educativa específica cuando se efectúan acciones de formación docente:

- 1) ¿Cómo lograr la participación activa de los docentes, cuando ellos no se han preocupado por detectar (o aceptar) que posiblemente tienen deficiencias en su labor educativa?
- 2) ¿Qué hacer si los docentes muestran desinterés por su proceso de formación cuando testifican, y muchas veces son parte, de la depreciación de su labor en la sociedad?
- 3) ¿De qué manera romper la apatía que manifiestan los docentes en su proceso formativo al saber, por experiencias anteriores, que la mayoría de las veces los programas de formación obedecen a trámites burocráticos, carentes de solvencia académica?

- 4) ¿Cómo hacer que el docente descubra que está sujeto a mitos, prejuicios, imagos (representaciones simbólicas), estereotipos, limitaciones, carencias, etc.; que son parte de su composición psicológica y constitución profesional e influyen en su personalidad y que necesariamente se reflejan en su conducta en el aula, probablemente obstaculizando su quehacer?
- 5) ¿Cuál estrategia debe plantearse al docente para facilitarle el reconocer que es objeto de significaciones diversas (políticas, sexuales, académicas, etc.) para sus alumnos y la sociedad a que pertenece, los cuales son ineludibles e influyentes en su labor?
- 6) ¿Cómo arrancar a los docentes de la comodidad de la inercia burocrática en que frecuentemente caen (*Vgr.* cuando se escucha decir entre algunos de ellos que “el trabajo es fácil, gano poco pero seguro”) al realizar su labor en forma rutinaria?

Si bien es cierto que los cuestionamientos efectuados no agotan todos los factores y circunstancias que obstruyen los programas de formación docente, sí ofrecen una perspectiva de las dificultades que en la práctica concreta se enfrentan al tratar de instrumentar dichos programas.

En esta dirección, se realizan algunas propuestas a manera de observaciones a considerar para el diseño de proyectos de formación docente, las cuales deberán de replantearse en la medida que se vayan desarrollando al contrastarse con la heterogénea y cambiante realidad educativa.

Propuestas para el diseño de proyectos de formación docente

Como ya se indicó, la formación de docentes constituye sólo una parte del complejo fenómeno socio-político denominado educación. Abordar la problemática educativa en toda su magnitud representa grandes dificultades, pues posee características y connotaciones muy diversas; no siendo abarcable en su totalidad a través de

acciones sectorizadas o dirigidas a algunas partes de la misma, como lo son precisamente los proyectos de formación docente.

Por lo tanto, es erróneo pensar que sólo a partir de la formación de docentes se resolverán las deficiencias y atrasos que presenta la educación; pues como ya se indicó, el hecho educativo es producto de la interrelación de diversos factores: sociales, económicos, políticos, psicológicos, etc. (*Vid supra* p. 9-10).

Por otro lado, responsabilizar exclusivamente a los docentes del estado actual de la educación, significa olvidar que ellos mismos han sido formados con deficiencias y que, por lo tanto, más que causantes representan resultados de los errores cometidos; en última instancia, no son los únicos ni los más importantes responsables de los fracasos educativos.

Sin embargo y a pesar de esto, se considera que las acciones de formación docente pueden contribuir cualitativamente o situarse como un punto de partida para solucionar los problemas educativos, en esa intención se indica lo siguiente:

- a) "El docente no es neutral, puesto que se compromete por entero en la acción pedagógica, con lo que él cree, lo que él dice y hace, lo que él es" (Postic, en Glazman, 1986: 110); por lo tanto "El arte de enseñar descansa en la comunicación y en la proyección de una experiencia esencialmente privada" (Stern, en Glazman, 1986: 111). Entonces, es menester no tratar de imponer esquemas rígidos, que pudieran menoscabar la individualidad del docente y sus formas particulares de comunicación.
- b) Durante el desarrollo de la formación docente se debe "conciliar el aprendizaje de la acción pedagógica, la reflexión sobre las finalidades y los métodos, la toma de conciencia de las condiciones de la relación psicopedagógica, el conocimiento psicológico y sociológico de los alumnos, el perfeccionamiento personal del docente, todo ello de una manera a la vez

coordinada y centrada sobre el sujeto en formación” (Postic, en Glazman, 1986: 117).

- c) Cobra determinante importancia considerar que durante su formación “el movimiento dialéctico acción-reflexión es el que libera el proceso de evolución del docente; surgiendo en él un deseo de superación y de búsqueda de nuevas vías, a través de sus aspectos afectivos o cognoscitivos, del análisis de las situaciones pedagógicas vividas, con sus componentes interpersonales, y del descubrimiento de sí mismo, en la filigrana de las actitudes y de los comportamientos en clase” (:118).
- d) Se reafirma que es fundamental la “formación teórica como posibilidad de un tratamiento de un objeto de conocimiento, de suerte que en este pensar en él y trabajar con él se elabore un conocimiento diferente. Por lo tanto, formación teórica como un acto político en el que recuperando la intelectualidad del profesor, éste interprete un objeto de conocimiento de manera original y creativa” (Díaz, 1989: 154). Esto implica que durante su proceso formativo, los docentes realicen una “apropiación teórica desde la cual trabajen con mayor rigor analítico las diversas expresiones teóricas, se distingan los fundamentos de un cuerpo nocional y se clarifique un discurso conceptual de otro. Posibilidad en la cual el docente recuperado en su propia palabra, puede distinguir el valor conceptual de una formulación teórica y de otra. Por tanto, la búsqueda de un docente al cual no se le puede imponer “arbitrariamente” un modelo teórico, sino que en el estudio del mismo haga una valoración epistemológica, política y práctica de tal aportación” (:154-155).
- e) La formación de docentes se enriquece en la medida en que se entreguen a este trabajo, dado que “la superación de los profesores en primer lugar es una tarea de auto-superación, es una responsabilidad del docente, que no puede permanecer a la expectativa de lo que se le ofrezca” (:156). Por lo tanto, se afirma que “La restauración de una vida académica entre los

profesores sólo es factible en cuanto el docente se constituya a sí mismo como intelectual” (:156).

f) Algunos elementos aportados por Smith, resultan interesantes para considerarse en los proyectos de formación docente dado que consisten en planteamientos propios de otra lógica del discurso, se retoman los siguientes:

f.1. Debemos identificar y describir las múltiples dimensiones y variables del comportamiento de la enseñanza, antes de que podamos pensar de un modo realista acerca de los conceptos y principios que le son relevantes.

f.2. Descartamos la noción de que la enseñanza necesariamente implica el aprendizaje [debido a que no se requiere mucha reflexión para darse cuenta de que un maestro puede enseñar cualquier parte de un tema sin que el estudiante aprenda lo que el maestro está tratando de enseñar.

f.3. Descartamos además la noción de que enseñar y hablar son incompatibles... La mayor parte del conocimiento que enseñamos en las escuelas se expresa mediante palabras y otras formas simbólicas, y que sin el recurso del lenguaje, habría pocos conocimientos que enseñar.

f.4. Parecería necesario librarnos de la idea de que se alude a una realidad cuando se usa la expresión “método de enseñanza...” La enseñanza real es tan variada, tan compleja, tan fluida como para resistirse a cualquier descripción, y ciertamente no corresponde a los conceptos sobre métodos establecidos en tratados sobre la materia (Smith, en Glazman, 1986: 118-120).

g) Por su parte, Vior también formula propuestas concretas que reivindican la perspectiva socio-política de la formación de docentes, de donde se retoman estos conceptos:

g.1. Proponemos la formación de un profesional que, tomando como centro la educación, en tanto fenómeno concreto, pueda ir y volver de la teoría a la práctica, asimilando y reelaborando críticamente los aportes de las diferentes disciplinas científicas e

incorporando, reformulando, generando, técnicas para la acción pedagógica.

- g.2. [La formación de docentes] significa también preparar para una práctica profesional no alienada; es decir, lograr que los que están en la vida cotidiana de la escuela puedan tener una formación científica y técnica que les permita participar en la construcción de los proyectos y no ser sólo sus ejecutores y que quienes tienen la responsabilidad central de la elaboración de propuestas, no estén alienados de la realidad y sean capaces de tomarla en consideración para la búsqueda de soluciones o para la incorporación crítica de las existentes.
- g.3. Desalienar la práctica profesional de docentes... requiere también pensar currícula (Sic.) que permitan articular la formación para la competencia técnica con el desarrollo del compromiso político. Creemos que para lograrlo es necesario buscar soluciones para la integración de teoría y práctica; ello supone dar oportunidad de permanente contacto con la realidad y de reflexión crítica sobre ella a partir de la teoría educativa como centro de la formación.
- g.4. El contacto con la realidad significa la realización de un trabajo planificado sistemáticamente desde la institución que forma a los educadores e incorporarlos, graduando las dificultades, a lo largo de todo el currículum.
- g.5. Desde nuestra perspectiva, el trabajo debe ser pensado como actividad socialmente útil que produzca efecto transformador y no reproductor de la realidad... Este enfoque supone pensar no sólo el currículum sino la totalidad de la institución de formación como un espacio de docencia, de investigación y estrechamente vinculada con la realidad educativa (Vior, en Ducoing, 1990:86-87).

La formación de docentes debe concebirse también como un espacio de prácticas democráticas, por lo que se afirma que "democracia interna significa la búsqueda de formas organizativas

que permitan espacios adecuados para pensar analítica y críticamente tanto el contexto interno como externo a la institución... la democracia surge conjuntamente con la crítica a la dominación social y representa un paso importante para darle a la educación su lugar en el contexto político-cultural... Es la búsqueda de una nueva educación para un hombre nuevo, inspirado por la idea de la transformación y el progreso social” (Carrizales, 1983: 13).

Esta parte del ensayo consiste básicamente en una recopilación textual (se hizo con esa intención) de las propuestas de diversos autores que, a pesar de las marcadas diferencias que manifiestan en sus discursos, coinciden (al menos en términos generales) en que la formación de docentes debe ser un proceso social, político, histórico, crítico y transformador de las condiciones laborales y sociales en que se desenvuelve el docente, para mejorarlas.

Lo anterior es una forma de concebir al docente y su labor pedagógica dentro de un proyecto humano, por lo tanto expuesto a errores, pero también siempre con posibilidades de perfectibilidad.

La experiencia educativa acumulada es muy amplia; de tal forma que al proponer nuevas iniciativas, se cuenta con sustento teórico-metodológico suficiente para responder a los requerimientos que se presenten. La experiencia hace historia sólo cuando se revalida en la práctica social.

El problema educativo está al alcance de quien verdaderamente se preocupe y comprometa a contribuir a su solución desde diferentes lugares o enfoques, el reto está ahí y requiere de intervenciones oportunas y eficientes.

Hacia la elaboración del currículo para la formación de docentes

La actualización de programas de estudio, así como su instrumentación didáctica y aplicación adecuada en el ejercicio de la docencia, constituyen uno de los problemas fundamentales de la educación superior.

A pesar de plantearse muchas iniciativas y estudios del problema, todavía se adolece de acciones definidas y seguimientos que resuelvan en su totalidad tal situación.

Se considera que el currículo explícito es el modelo formal que representa los conocimientos y habilidades a adquirir y desarrollar; en suma significan la formación de los educandos, implicando una orientación política e ideológica para el ejercicio profesional.

Asimismo, el currículo supone teóricamente los procedimientos y métodos que han de utilizarse en el trabajo docente, orientando su ejercicio desde una determinada perspectiva pedagógica y social.

A partir de lo señalado, es posible concebir al currículo y a la docencia como una dualidad unificada en el hecho educativo. En esto estriba la necesidad de revisar tanto planes y programas de formación docente, como su práctica concreta; en la que se destaca su interdependencia con el contexto en el cual se desarrolla.

Cobra vital importancia la actualización sistemática y permanente del currículo y su historicidad (connotación social, científica, política, etc.) en la formación de docentes, ante el acelerado avance de la ciencia y por los bruscos cambios socio-políticos que se presentan cotidianamente en el panorama nacional e internacional, los cuales influyen sustancialmente en el hecho educativo.

Por otro lado, también por la alarmante escasez de personal docente capacitado y de carrera que posibilite una participación cualificada en la acción educativa (Vid. supra. p. 12).

Al aspecto anterior se suman, y evidencian, el desconocimiento pedagógico tanto en cuestiones técnicas (Evaluación, Didáctica, Métodos y Medios, etc.) como teóricas (Sociología, Filosofía, Psicología, etc.),¹ acentuando la obsolescencia profesional; además de empobrecer la conciencia sobre los problemas sociales, económicos y políticos, cada día más agudizados.

¹ Este planteamiento es meramente esquemático y no sugiere en forma alguna tal división radical o determinista.

Por lo tanto, "la formación de un educador que hoy sólo se siente responsable de impartir un conjunto preestablecido de conocimientos a un grupo supuestamente homogéneo de estudiantes, debe reemplazarse por la formación de un personal polivalente, creador, ávido de su propio perfeccionamiento... Sensible tanto a los requerimientos de sus estudiantes como a los de una sociedad dinámica" (Oliveros, en Figueroa, 1981: 3).

Currículo y formación docente son ejes sobre los cuales debe girar la acción educativa, evitando la rutina cognoscitiva y el memorismo, promoviendo en cambio el ejercicio del criterio y la creatividad entre los intervinientes básicos (maestro-alumno), a fin de contribuir a su desarrollo.

Es necesario, entonces, plantear algunas iniciativas para revisar los contenidos curriculares en cuanto a su secuencia, organización, profundidad, orientación y vigencia, así como el vínculo con la experiencia de los docentes (adquirida en el quehacer cotidiano), para promover su formación pedagógica.

La formación profesional de los docentes, así como sus prácticas pedagógicas, se ven severamente influenciadas por problemas que se suscitan en la dinámica social en que se encuentran ubicados; en ocasiones, la formación profesional pierde su vigencia temporal generando crisis ya sea en su ejercicio o en su transmisión a través de la docencia. Con Tenti, se señalan tres problemas básicos al respecto:

- a) El desplazamiento de un modelo de ejercicio "liberal" de la profesión, al de un burócrata que presta sus servicios a una institución o corporación de carácter público o privado.
- b) La dificultad que el profesional acompañe en su magnitud, el avance explosivo de conocimientos y habilidades en campos específicos, esto redundará en una expresión cada vez más clara de las lagunas y niveles de vigencia del saber profesional en un campo, de la competencia por la obtención y manejo de datos actualizados y de la dependencia de cada profesional,

respecto a otras especialidades, aun de campos profesionales diferentes.

- c) Un desplazamiento de los valores en torno al profesional, sus servicios, su relación con el demandante de los mismos (Cfr. Glazman, en Ducoing, 1990: p. 105-113).

Por otro lado, en cuanto a los contenidos y prácticas en la formación de profesionales de la educación y de los programas de formación docente, es grave la "ausencia en torno a la reflexión y el análisis de la relación de la teoría del conocimiento del objeto-teoría del objeto educativo, y el análisis y estudio específico de la problemática sobre la producción y el estatuto del conocimiento educativo" (De Alba, en Ducoing, 1990: 138).

En este sentido, es menester intentar la resignificación del quehacer educativo. Es decir, realizar una revisión crítica de las diversas formas de abordaje, en sus contenidos y prácticas, en los enfoques y perspectivas del proceso de creación, recreación y transmisión del conocimiento y la experiencia, que en su conjunto, posibilitan la mejoría del ejercicio de la docencia.

Por lo tanto, se retoma el señalamiento de Furlán en el cual indica que "la pedagogía está conformada por un conjunto de esfuerzos de intervención sobre la práctica de los agentes del espacio educativo, que tiene el cometido de racionalizar el campo práctico en la perspectiva de afianzar el valor educativo del mismo... En la pedagogía se suman los valores, supuestos y fantasías propias de la educación intencionada, y los valores, supuestos y fantasías de una práctica de intervención racionalizante que se autoconsidera legítima" (Furlán, en Ducoing, 1990: 76).

Es precisamente en esta intención y legitimidad donde se tiene que hacer mayor incidencia analítica para sacudir la inercia tradicionalista, burocrática y empobrecida del quehacer educativo, reivindicándolo bajo nuevos sustentos y prácticas, de otra forma se caería en nuevos revisionismos pedagógicos.

Con base en lo indicado, se considera que algunos aportes que coadyuvarían a la solución de la problemática presentada son: la conformación de nuevas posturas para el diseño y planeación curricular en la formación de profesionales de la educación y en acciones de formación docente, así como su evaluación permanente bajo criterios de cambio pedagógico y transformación social.

Cobra relevancia el concepto e implicaciones de Campos de Conformación Estructural Curricular que propone De Alba para la implementación del currículo, mismos que se sintetizan en lo siguiente:

C.C.E.C. de formación epistemológica-teórica

C.C.E.C. de formación crítico-social

C.C.E.C. de los avances teórico-metodológicos de las ciencias de la educación

C.C.E.C. de incorporación de elementos centrales de prácticas profesionales emergentes (Cfr. De Alba, En Ducoing: 1990: 144).

Para los efectos propuestos, es necesario redimensionar la teoría y las prácticas curriculares, donde la teoría no sea conocimiento estático e inmutable y la práctica, experiencia repetitiva y monótona.

Es impostergable retomar y ofrecer nueva dirección al quehacer educativo, considerando a sus actores como sujetos con capacidad de reflexión y acción; lo cual implica que la Pedagogía sea replanteada en su totalidad ante los albores del nuevo siglo que seguramente implicará nuevos problemas y necesidades sociales a resolver y satisfacer.

Este sencillo trabajo pretende ser un aporte muy general al estudio del problema educativo, particularmente de la formación de docentes; a pesar de su carácter introductorio, se propone contribuir a redignificar al docente y resignificar su labor.

Cabe recordar que los factores determinantes del progreso humano son el conocimiento y la experiencia adquiridos a lo largo de la historia, y que son los viejos y nuevos maestros quienes han asumido la tarea de transmitirlos y promoverlos, año con año, de generación en generación, hasta la fecha.

Referencias Bibliográficas

CARRIZALES, César

- 1983 "Hacia la formación democrática de los trabajadores de la educación" en *Crisis de la formación de los educadores*, Edit. U.D.Q., México, pp.9-17.

DE ALBA, Alicia

- 1990 Educación: discursos y prácticas. Notas para el análisis de la formación de los profesionales para la educación" en Ducoing W. P., Rodríguez A.: *Formación de profesionales de la educación*, Edit. UNAM, México, pp.137-148.

DÍAZ BARRIGA, Ángel

- 1989 "La formación del profesor. Un análisis desde la actividad del formador" en *Formación pedagógica de profesores universitarios*. Edit. ANUIES-CESU, México, pp.150-160

FURLAN, Alfredo

- 1990 "La formación del pedagogo. Las razones de la institución" en Ducoing W.P., Rodríguez, A.: *Formación de profesionales de la educación*, Edit. UNAM, México, pp.69-79

GLAZMAN, Raquel

- 1990 "La cuestión curricular y la formación de los profesionales de la educación" en Ducoing W.P., Rodríguez, A.: *Formación de profesionales de la educación*, Edit. UNAM, México, pp.105-113.

LÓPEZ, Gerardo

- 1985 "La reflexibilidad del maestro" en Rockwell, Elsie: *Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente*, Edit. El Caballito-S.E.P., México, pp.144-152.

OLIVEROS ALONSO, Ángel

- 1981 "La formación de los profesores en América Latina" en Figueroa S. Lyle *Las acciones de actualización docente en la Universidad Veracruzana* (Proyecto de investigación) Xalapa, Ver., México.

POSTIC, Marcel

- 1986 "Observación y formación de los docentes" en Glazman, Raquel: *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*, Edit. El Caballito-S.E.P., México, pp.109-124.

SMIDTH, B. Othaniel

- 1986 "Hacia una teoría de la enseñanza" en Glazman, Raquel: *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*, Edit. El Caballito-S.E.P., México, pp.117-124.

VIOR, Susana E.

- 1990 "Política educativa y formación de profesionales de la educación" en Ducoing W.P., Rodríguez A.: *Formación de profesionales de la educación* Edit. UNAM, México, pp.81-88

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A EXTRANJEROS: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Juan Ventura Sandoval

Problemática

Desde su instauración a mediados de la década de los años 60, la Escuela para Extranjeros de esta Universidad Veracruzana ha venido desarrollando actividades relacionadas con uno de sus principales objetivos institucionales: la difusión de la cultura. Sin embargo, con el paso del tiempo se ha comprobado que la difusión de la cultura no es una actividad que deba desarrollarse sin fundamentos teóricos y sin la presencia de verdaderos profesionales formados en las áreas que componen su estructura académica.

Pragmáticamente enmarcadas en un contexto cultural mexicano, pero sin una definición del proyecto académico en el cual se integran las materias impartidas a los estudiantes extranjeros evidencian la ausencia de un *plan formal*, con contenidos, objetivos y demás requerimientos acordes con la seriedad de una institución universitaria. Asimismo es de notarse la carencia de un marco teórico pertinente al cual remitirse,

sobre todo para la ejecución y enseñanza de proyectos de esta naturaleza.

Los contenidos tratados en las diferentes áreas de la Escuela para Extranjeros corresponden en su mayoría a los campos del arte y de las humanidades. A partir de una concepción *sui generis* de cultura, esta escuela ha pretendido hasta ahora la impartición de cursos que combinen lo cultural-informativo con las actividades turísticas, sin tener en cuenta una estructuración básica que metodológicamente permita la consecución de objetivos específicos y la consolidación de un área fundamental para la difusión de la cultura y la extensión universitaria. Si bien la Escuela para Extranjeros ha sido otro departamento de relaciones públicas, creemos posible se convierta en un departamento de relaciones académicas a nivel internacional.

Aunque en descargo de esta falta de planeación y de objetivos académicos se puede aducir que el estudiante extranjero viene a conocer de manera informal o por curiosidad algunos aspectos de nuestra cultura, la seriedad de esta Universidad exige una reflexión acerca del verdadero papel de esta Escuela para Extranjeros y de la fundamentación para la inclusión y enseñanza de las materias de su hasta ahora ausente plan de estudios. Soslayamos por razones obvias profundizar en esta problemática general y pretendemos centrar nuestra atención, en esta oportunidad, en la enseñanza del Español para extranjeros.

El conocimiento de la lengua española es uno de los principales intereses que frecuentemente manifiestan los estudiantes extranjeros. ¿En qué nivel? ¿Para qué? ¿En qué aspecto? Son preguntas que no se osa decir y que debieran ser las primeras en considerarse porque de ellas depende una adecuada concepción de la práctica docente en este nivel. Por esta razón la enseñanza del Español de los profesores -para designarlos de alguna manera- de la Escuela para Extranjeros

muestra iguales o mayores errores a los que padece la enseñanza del Español para estudiantes nativos, en este caso mexicanos.

Con mucha frecuencia se ha creído que por el solo hecho de hablar Español se tiene la capacidad para enseñarlo. Pedagógicamente hablando esto es un desatino: hace falta la preparación profesional, el manejo de una metodología de enseñanza y el conocimiento teórico necesario. Si uno de los principales basamentos de la Universidad ha sido su objetividad para alcanzar el conocimiento y difundirlo bajo estas premisas, creer que hablar una lengua es sinónimo de poder enseñarla, descarta los procesos de conocimiento por los que pasa el sujeto, niega los avances de la lingüística y recubre el trabajo universitario con una capa de ignorancia.

Igualmente ha sido común considerar -algo no tan grave- que los egresados de las Facultades de Letras e Idiomas, donde se enseña lengua y literatura españolas, inglés y francés, respectivamente, son las personas idóneas para tener a su cargo los cursos de Español para extranjeros. Al respecto, y sin demérito del conocimiento adquirido en esas instituciones, podemos decir que basta revisar sus planes de estudio para comprobar que es otro el objetivo en la formación de sus profesionales.

La realidad de la práctica docente muestra que hay grandes carencias en quienes llegan a la docencia del Español para extranjeros. En consecuencia la improvisación en estos niveles trae consigo, entre otros, los siguientes problemas:

- 1) Una planificación improvisada y sin valor académico.
- 2) Discontinuidad.
- 3) Falta de un marco teórico para la enseñanza del Español a extranjeros.
- 4) Poco aprovechamiento de esos alumnos.
- 5) Desprestigio de la enseñanza del idioma Español y de la calidad universitaria.

- 6) Imposibilidad de elevar el nivel académico.
- 7) Obstáculos para la profesionalización de la enseñanza del Español a extranjeros.

Como primer acercamiento a la problemática específica, consideramos la pertinencia de basarnos en el siguiente marco teórico.

Marco teorico

Las investigaciones recientes acerca de la adquisición de segundas lenguas han permitido destacar la importancia que tienen los factores sociolingüísticos en ese proceso de adquisición. Evidentemente, la atención sobre estos factores translingüísticos -como los llamaría Barthes- es resultado del cambio de actitudes que desde la década de los años 60 se da con respecto a los procesos de aprendizaje. Si bien en un principio la influencia determinante del behaviorismo, o conductismo según se traduzca, con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras hacía que los profesores pusieran énfasis en la formación de hábitos a través de sus técnicas de enseñanza, esta querella de los métodos pronto se vio dirimida con el enfoque hacia el modo como el sujeto adquiere el conocimiento; es decir, las investigaciones en psicolingüística acerca del lenguaje infantil permitieron reconocer que la enseñanza debía atender más que al método a la disposición que el sujeto tuviera para la adquisición del conocimiento, lo que de paso hacía cambiar la concepción de un sujeto pasivo por un sujeto activo, cognoscente.

No obstante esta nueva concepción teórica sobre la adquisición de segundas lenguas, en los años 70 la investigación centró su atención en la forma, traducida en la corrección y orden en que aparecen los morfemas y estructuras sintácticas en el proceso de adquisición. Según Rainer Enrique Hamel esto se

debía al hecho de que las investigaciones se enfocaban a una pregunta central: ¿es el proceso de adquisición de una L2 semejante al proceso de adquisición de una L1?, interrogante en la que evidentemente se percibía la influencia de Chomsky, quien aludía a un juego de esquemas mentales que especificaban las posibles formas de una gramática en su concepto de "la hipótesis del innatismo".¹ Es de observar que esta conjunción de la gramática transformacional y el punto de vista conductista, vigente todavía en esta época, desembocaba en la idea simplista de concebir el aprendizaje de las lenguas como un proceso acumulativo, mediante el cual se añade nuevas formas de un repertorio de estructuras.²

Así, en la línea de esta problemática la investigación enfocó su interés en dos categorías tomadas del esquema de la comunicación: el *output* y el *input*. El *output* equivale al producto, al resultado obtenido después de haber seguido sistemáticamente un proceso; el *input* corresponde al proceso mismo. De ambos conceptos el primero fue considerado más importante y se descuidó el estudio del *input*. Sin embargo, pronto se llegó a la idea de relacionar el producto con el proceso para así poder determinar en qué medida el *output* correspondía al *input* que estructuraba el sujeto. Ante la observación hecha en hablantes nativos, quienes al interactuar con personas que aprenden una nueva lengua parecen escoger los elementos más fáciles de asimilar en el proceso de comunicación, Stephen Krashen ha llegado a establecer la "hipótesis del *input*",³ que parece ser hasta ahora el tópico más importante con respecto a la adquisición de segundas lenguas. Los puntos básicos que fundamentan esta hipótesis son los siguientes:

¹ Noam Chomsky. *Reflexiones acerca del lenguaje*. Ed. Trillas, México, 1981, p. 11 y ss.

² Pit Corder. "Second language acquisition and the teaching of grammar", cit. en R. E. Hamel: "El contexto sociolingüístico en la enseñanza del español en las escuelas bilingües del Valle del Mezquital", en *Estudios de Lingüística aplicada*, núm. especial, julio 1983, CELE, UNAM, México, p. 43.

³ Cit. en *ibid.*, p. 42.

- 1) Para llegar al dominio de una segunda lengua resulta fundamental la *adquisición*. Esto es: el conocimiento implícito del lenguaje es resultado de un proceso inconsciente y creativo. Por el contrario, el *aprendizaje*, en un nivel consciente, tiene una importancia menor.
- 2) La hipótesis del input tiene relación directa con la adquisición, no con el aprendizaje.
- 3) Hay adquisición cuando el sujeto entiende enunciados que contienen estructuras que van más allá de su nivel de competencia.
- 4) La fluidez del habla depende del tiempo, ya que no puede ser enseñada de manera directa.
- 5) Cuando los hablantes nativos conversan con el estudiante de tal manera que éste entiende el mensaje se produce el input óptimo, superior a los diversos sílabos cuidadosamente elaborados. Esto evidencia la concentración del estudiante en el significado y no en la forma de los enunciados.

En el afán de descubrir los procesos de conocimiento por los que el sujeto transita se ha llegado, en los últimos años, a la conclusión de que en la adquisición de una L1 o L2 ocupa un lugar relevante la necesidad de comunicación y de aprendizaje para lograrlo. Si adquiere las formas del discurso que permitan la comunicación social, entonces el sujeto se apropia de las estructuras sintácticas que codifican ese discurso.

Evidentemente, como señalamos al principio, la pragmática (rama de la lingüística que a partir de los hechos de habla pretende determinar las leyes que definen mejor al lenguaje) y la sociolingüística (el estudio de las relaciones entre lenguaje y sociedad para determinar cómo uno determina al otro en su estructuración y realización) al aludir a la diferencia social y a la intencionalidad en el proceso comunicativo allanaron el camino que ahora puede andar el interesado en lenguas extranjeras.

Bajo esta perspectiva teórica, con respecto a la enseñanza del Español a extranjeros, nos permitimos esbozar la siguiente propuesta.

Propuesta pedagógica

En primer lugar se hace necesario que la Escuela para Extranjeros se estructure y funcione de acuerdo con los postulados de un Proyecto Académico. Esto permitirá delimitar la importancia curricular de cada materia y la necesidad de que un marco teórico específico regule el trabajo académico.

En segundo término, debe destacarse la necesidad de que la estructuración, conducción y evaluación de los programas estén bajo la responsabilidad de profesionales: el nepotismo y la improvisación conducen inevitablemente al demérito de esta institución universitaria. Aun cuando en estos tiempos de crisis económica la captación de divisas resulte un factor determinante para la planeación institucional, los universitarios no deben descuidar un aspecto fundamental: el académico; tampoco debe seguirse fomentando el subempleo que surge de la contratación de estudiantes para el desempeño de labores docentes.

En tercer lugar y con referencia específica a la enseñanza del Español convendría tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

- 1) Los profesores de esta materia deben poseer un conocimiento mínimo de teoría lingüística general y de lingüística aplicada para la enseñanza de idiomas.
- 2) Asimismo deben contar con una metodología de trabajo que les permita enfrentar con mayor éxito el problema de la adquisición de una L2. Para el caso podrían auxiliarse de la experiencia aportada por la pragmática y la sociolingüística.

- 3) Las Facultades de Idiomas y Letras de la Universidad Veracruzana deben contemplar el estudio curricular de materias lingüísticas para la enseñanza del Español a extranjeros.
- 4) No debe desaprovecharse la experiencia, por los beneficios a nivel interdisciplinario, de la especialidad en Lingüística de la Facultad de Antropología de esta Universidad. Si bien su objeto de estudio lo constituyen en gran medida las lenguas indígenas, su experiencia en este campo más las materias de su plan de estudios pueden resultar de gran ayuda para quienes consideren que es tiempo de corregir estas fallas.
- 5) Con respecto a la viabilidad de esta mínima propuesta consideramos que la ignorancia no puede ser un obstáculo; tampoco lo sería la infraestructura.

Quizá el mayor problema lo constituyan la indiferencia, el temor al cambio, la sobrecarga de trabajo que esto implica.

TEORÍA DE LA ORGANIZACIÓN Y UNIVERSIDAD. UNA FORMA DE APROXIMACIÓN

Ana Hirsch Adler

El hombre moderno, cuando perdió la certeza de un mundo futuro, se lanzó dentro de sí mismo y no del mundo; no sólo dejó de creer que el mundo pudiera ser potencialmente inmortal, sino que ni siquiera estuvo seguro de que fuera real.

Hannah Arendt, *La Condición Humana*.

INTRODUCCIÓN

Para aproximarse a la comprensión de las organizaciones complejas y de entre ellas, las que se dedican a propósitos muy especiales -como son las universidades- es importante retomar algunos caminos de reflexión. Se emplean para ello, por un lado, algunos aspectos de la teoría organizacional (principalmente de la Escuela del Comportamiento, que enfatiza el proceso de toma de decisiones) y por otro, diversos estudios sobre la universidad que parten de enfoques organizacionales; con ello, puede intentarse:

- 1) Cuestionar la imagen convencional de las organizaciones que se presenta discursivamente como perfecta, racional y equilibrada.
- 2) Repensar algunas ideas -para ir construyendo figuras menos irreales-. Entre esas las de racionalidad limitada, legitimación

del desorden, acción simbólica, débil articulación, conflicto y actuación política, ambigüedad, confusión y complejidad organizacional y metas con un alto grado de abstracción.

- 3) Reconocer que las universidades poseen una complejidad especial. Entre razones significativas, porque están centradas en el conocimiento, son organizaciones profesionalizadas, tienen formas específicas de división del trabajo, ámbito valorativo y autoridad; son altamente diferenciadas, plurales, con autonomía relativa -aunque de servicio al público y altamente vulnerables con respecto al contexto social-, con metas abstractas y tecnología problemática.

Reflexionar estos conceptos, puede permitirnos estudiar e ir comprendiendo nuestro espacio social universitario.

1. Complejidad y ambigüedad organizacional

Gran parte de la teoría organizacional, ha presentado durante muchos años una imagen dorada de las organizaciones como sistemas jerárquicos, totalmente racionales, ordenados y coherentes, armónicos y equilibrados y relativamente fáciles de entender y transformar.

Esa imagen -que forma parte de una concepción dominante de racionalidad instrumental-¹ ha llegado a inscrustarse fuertemente en nuestro modo de pensar; aun cuando podamos percatarnos de una gran cantidad de inadecuaciones y situaciones reales que no logran encajar en ese esquema cerrado del mundo.

Son producto de la abstracción, se equipara con el análisis administrativo convencional y funciona como una ideología que

¹ Lucien Stez (1984) en referencia a la racionalidad instrumental señala que la "eficacia" define a la sociedad industrial -que se ocupa de la ganancia material-. Un comportamiento racional es el que realiza fines con un mínimo de esfuerzo y el máximo de satisfacción. Una organización es racional cuando es rentable y un esfuerzo es racional cuando es recompensado.

justifica y racionaliza las acciones administrativas y el modelo normativo.²

Las modernas teorías han ido planteando una serie de ideas importantes que buscan romper el modelo organizacional impuesto y que ponen colateralmente en cuestionamiento la concepción de racionalidad instrumental, que permea las diversas esferas de lo social.

James March (1984) por ejemplo, nos proporciona sugerentes caminos para la reflexión. Entre ellos:

Las organizaciones funcionan con una racionalidad limitada. En la teoría convencional se considera como cierto el siguiente supuesto: los seres humanos toman decisiones.³ Esto se realiza apropiadamente -seleccionando la opción más atractiva- al evaluar alternativas en términos de metas y con base en información disponible regularmente.⁴

Se dan por hecho, también, tres ideas interrelacionadas: 1) preexistencia de propósitos claros y precisos, 2) necesidad de consistencia, y 3) predominio de la racionalidad; entendida como "un procedimiento para decidir el comportamiento correcto para relacionar consecuencias y objetivos sistemáticamente".

A partir de ello, se tiende a justificar la acción individual, grupal y organizacional en términos de análisis, medios y fines.

² Kenneth Benson (1985) desde la perspectiva dialéctica en el campo de las organizaciones, enfatiza que la teoría convencional de las organizaciones ha contribuido grandemente a la construcción de esta imagen abstracta de la organización.

³ H. A. Simon [en *El Comportamiento Administrativo* (1945), retomado por Sfez, 1984] indica que: "la decisión está compuesta de un complejo de fines y medios, dando por sentado que un fin para ciertos agentes es un medio para otros, y que además la decisión será un compromiso entre varios fines y sus medios".

⁴ Sfez (1984) resume los supuestos del "homo economicus" en lo siguiente: a) esté completamente informado - porque conoce todo el curso de la acción que emprende y además todas sus consecuencias, b) es infinitamente sensible - pues percibe todas las variaciones del entorno y c) racional - puesto que pone orden en su entorno y realiza elecciones a fin de obtener la utilidad máxima. Aquí racionalidad se circunscribe a la aptitud para clasificar.

A diferencia de los supuestos mencionados, el concepto de racionalidad limitada, nos permite pensar tres consideraciones significativas:

- a) Los miembros de la organización actúan con base en una escasa comprensión del mundo, están en la frontera de lo racional, poseen información incompleta y capacidades restringidas para procesar información.
- b) Cuando se enfatiza la concepción de racionalidad instrumental, se descartan implícitamente otras formas de racionalidad, como la valorativa que posee fuertes ingredientes afectivos y espirituales.

El criterio de la "monorracionalidad" (Sfez, 1984) estriba en la búsqueda de una adaptación de los medios a los fines sin poner en tela de juicio los propios fines. No se enjuicia la legitimidad de los valores de la organización, aun cuando estos puedan ir en contra de individuos y grupos, y en los casos más extremos, de la sociedad en su conjunto.

"Esta no crítica de los fines es el criterio mismo de la monorracionalidad".

- c) Para March, un punto central de la racionalidad limitada se ubica en la atención. Esta es siempre inestable, pues todo proceso de toma de decisiones involucra individuos y grupos que están simultáneamente comprometidos en otras actividades y problemas, en un contexto de múltiples y cambiantes demandas.

Hay un orden, pero no se trata de un orden convencional. Cohen y March (1984) denominarán a algunas organizaciones - las universidades por ejemplo- como "anarquías organizadas". Burton Clark (1981) con respecto a la educación superior, enfatizará como una necesidad prioritaria la *legitimación del desorden*.

Son espacios de acción simbólica. Muchos enfoques organizacionales -cuyo énfasis es indudablemente instrumental-

se centran en el logro de resultados. Indican que las personas forman parte de una organización sólo para conseguir metas concretas.

Además de eso, lo que las personas están buscando es la posibilidad de estructurar un cierto orden en un mundo real de confusión y complejidad.

Desde este punto de vista, la toma de decisiones se convierte en una "arena" de acción simbólica, que permite crear una interpretación de la vida. Los resultados pueden ser menos importantes que los procesos y que los modos cómo la organización provee de significados en un mundo ambiguo.

La confianza en la legitimidad de las decisiones es parte del contexto en que trabajan las organizaciones. Esa confianza -que se busca por vías múltiples- no es automática. Por ello, uno de los modos importantes de obtenerla es orquestar el proceso decisorio de manera que legitime las decisiones, a los que deciden y a la organización en su conjunto.

Se presenta discursivamente como producto de la planeación y del uso sistemático de información y como sensible a las preocupaciones de las personas relevantes.

Por ello, la información que se requiere para la toma de decisiones no es sólo la de tipo racional (formal), sino también la interpretación de valores y mitos. Esto en las organizaciones no siempre se lleva a cabo, pues muchas decisiones se toman, sin considerar: a) la información necesaria y/o b) la interpretación de los valores que entran en juego.

Las organizaciones están débilmente articuladas. Entre sus principales aspectos están: las acciones de una parte de la organización parecen estar sólo flojamente vinculadas a las acciones de las otras partes, las soluciones tienen poca relación con los problemas que buscan resolver, las políticas frecuentemente no se implementan y los que toman las decisiones entran y salen continuamente de los procesos.

Sobre esto, Karl Weick (1979) afirma que a diferencia de la imagen prevaleciente de que los elementos organizacionales están fuertemente unidos entre sí,⁵ muchas veces éstos se articulan débilmente y conservan - a pesar de los enlaces - su propia identidad y una cierta independencia.⁶ También puede significar fragilidad en la permanencia y posibilidad de desaparición. Plantea diversas situaciones en donde esto puede suceder:

- Tiempos relajados (monto excesivo de recursos con respecto a las demandas).
- Diversos medios producen el mismo fin.
- Redes en demasía conectadas, pero en las que las situaciones se propagan con lentitud.
- Falta relativa de coordinación, coordinación lenta o que se amortigua a medida que se mueve por el sistema.
- Ausencia relativa de normatividad.
- Insensibilidad (o falta de respuesta) planeada.
- Independencia causal.
- Poca capacidad de observación.
- Evaluación poco frecuente de las actividades.
- Descentralización.
- Delegación de la discrecionalidad.
- Ausencia de enlaces que deberían existir (por ejemplo la retroalimentación).

⁵Weick (1979) sobre la pregunta de qué es lo que hace la organización y qué consecuencias conlleva para sus miembros, procesos, productos y persistencia, afirma que la mayoría de los teóricos en este campo de estudio contestaría, que una organización se guía por planes y la selección intencional de medios que la vinculan con sus metas y que todo ello se logra por procedimientos racionalizados como son: análisis costo-beneficio, división del trabajo, áreas específicas de discrecionalidad, autoridad, descripciones de tareas, evaluación sistemática y sistema de recompensas. Concluye que esto sucede pocas veces. En una sola organización, hay partes muy racionalizadas y partes en donde estos supuestos no operan.

⁶Glazman (En Weick, 1979) categoriza el grado de acoplamiento entre dos sistemas sobre la base de la actividad de las variables que ambos comparten. Si comparten pocas variables o si éstas son débiles, los sistemas son independientes entre sí.

Simon sugiere la idea de ladrillos de construcción que pueden incorporarse o suprimirse en una organización sin producir fuertes problemas. Los sistemas más complejos pueden descomponerse en subensambles estables que son los elementos cruciales de todo sistema.

- La estructura de la organización no se ajusta a su actividad.
- Las ocasiones en que: “no importa lo que uno haga, las cosas siempre resultan igual” (por ejemplo, pese a todos los cambios en el currículum, materiales, grupos, etc., los resultados de la situación educativa se mantienen igual), y
- Cuando se requiere pre-requisitos y los hay escasamente (mientras más pre-requisitos, más firme el acoplamiento).

La “débil articulación” permite:

- a) Subsistir a algunas partes de la organización. Evita que ésta se altere cada vez que se transforma el medio circundante.
- b) Un sensible mecanismo sensor.
- c) Un sistema adaptativo. Los elementos pueden ajustarse y modificar una contingencia local sin afectar a todo el sistema.
- d) Preservar rasgos de identidad, unicidad e independencia. Así, el sistema puede retener potencialmente un mayor número de cambios y nuevas soluciones.
- e) Cerrar fisuras. El sistema puede aislar sus áreas conflictivas, evitando que se propaguen.
- f) Más espacios para que los participantes tomen sus propias decisiones.
- g) Una menor coordinación.

Las personas tienden a sobre-racionalizar sus actividades y atribuirles mayor significado, predicibilidad y acoplamiento de lo que de hecho tienen. Por ello, muchas veces no pueden sugerir las “partes flojamente acopladas”.

La débil articulación es un problema complejo, pues nos refiere paralelamente a los mecanismos de *cohesión* organizacional.

Hay momentos y situaciones -sobre todo de fuerte conflicto- en que la organización se presenta a sí misma como una unidad integrada y de hecho, puede darse el caso, que las estructuras

diferenciadas (y débilmente articuladas) lleven a cabo mecanismos para incrementar la interacción; de modo de poder actuar como un solo "cuerpo".

En otros momentos, puede parecer necesario a quien toma las decisiones importantes, resaltar y promover las diferencias y fortalecer las autonomías relativas.

Las organizaciones no son sólo jerarquías, son también sistemas políticos con fuertes conflictos de intereses.

Para March, se trata de una teoría de coaliciones.⁷ En ella se asume que los individuos participan en una "arena de decisión", a partir de sus preferencias y recursos. Estos últimos se usan para lograr ventajas personales, que se miden en términos de preferencias. La estructura de coalición se desarrolla a través de acuerdos de intercambio y pagos colaterales; considerando que:

a) La atención es un recurso escaso, así que la movilización es importante.

b) La información es un instrumento de los actores estratégicos.

Sobre esto habría que especificar (con respecto a los planteamientos de March) dos rubros:

b.1 El acceso -abierto o cerrado- para los diversos individuos y grupos, y

b.2 El manejo, que convierte su veracidad en problemática

c) Las alianzas son "trueques" temporales; así que se basan frecuentemente en acuerdos y expectativas informales. Se formulan en determinadas condiciones y cambian cuando éstas se transforman.

⁷ Para Herbert Simon (en: Stez, 1984), el equilibrio de la organización es precario y las ocasiones de conflicto son numerosas. Los individuos al ingresar en ella, subordinan (en parte) sus fines personales porque ésta satisface diversas aspiraciones (económicas y psicológicas). Ese intercambio, entre lo que se da y se recibe, establece un equilibrio. Visto así, los objetivos de la organización son el resultado de un compromiso entre los intereses de los diversos participantes".

d) Las decisiones son ejecutadas por personas distintas a las que las elaboran, por lo que su implementación constituye un problema potencial.

La disociación entre quienes gestan y quienes ejecutan las decisiones, ha sido una exigencia de control del tipo de organizaciones que tenemos. En las universidades, se produce además, otra grave disociación: hay personas y grupos que se dedican a crear conocimiento y otros que fundamentalmente sólo lo transmiten.

A lo propuesto por March, habría que agregar otro punto significativo: los intereses y los grupos en pugna no tienen las mismas posibilidades de imponerse con respecto a los demás. Es evidente, que en esto hay desigualdad y distintos grados de influencia en la toma de decisiones -sobre todo en aquellas que pesan fuertemente en la organización-.

Las organizaciones son ambiguas, confusas y complejas. Para James March, sobre todo, en tres ámbitos: preferencias, experiencias y tecnología.

Aunque en los tratados clásicos y en la imagen dominante de las organizaciones se asume que dichos ámbitos no son problemáticos, en la realidad sí lo son porque:

- a) Las preferencias son en gran medida inconsistentes e imprecisas y no dirigen -de manera lineal y directa- la acción.
- b) Las experiencias son fundamentalmente una interpretación subjetiva (y no sólo objetiva) de la realidad. No es fácil inferir a partir de las experiencias y no siempre se aprende de ellas (en el sentido convencional -de la racionalidad "instrumental"- de "descubrir las consecuencias que generan las acciones realizadas; lo que lleva a modificar el comportamiento con el fin de mejorarlas").
- c) No hay plena claridad y coherencia tecnológica (a través de cadenas medios-fines, división del trabajo y jerarquía).

Tampoco está plenamente definida la relevancia de una solución para enfrentar un problema y aunque se busca que las múltiples inconsistencias se resuelvan asignando responsabilidades y elaborando políticas; éstas -en incontables ocasiones- persisten y forman parte de la actuación cotidiana.

Las metas organizacionales son abstractas y controvertibles. Se plantean de manera muy amplia -sobre todo en las organizaciones "de servicio" (que no producen bienes)-, de modo que puedan ser aceptadas por todos los participantes. Cuando se intenta operacionalizarlas -para ponerlas en práctica- se entra en terrenos extremadamente conflictivos; porque los diversos sectores, grupos e individuos las interpretan de acuerdo con sus propias posiciones e intereses.

Con todos estos elementos de reflexión, la tarea tendría que ser: empezar a cambiar la imagen estereotipada e irreal que tenemos de las organizaciones complejas -y aun de nosotros mismos dentro de ellas-.

Al mismo tiempo, ir buscando caminos diversificados que nos abran la comprensión de mundos y procesos: enormes, interactuantes y débilmente articulados; ambiguos, conflictivos y cambiantes; con elevadas dosis de simbolismo y de racionalidades valorativas y afectivas y que se vinculan fuertemente con contextos sociales muy amplios.

La organización (bajo la concepción de racionalidad instrumental que le subyace) utiliza determinados instrumentos para explicar lo que sucede. Tiende, por ejemplo, a medir, cuantificar, planear y programar rígidamente y reducir procesos a tareas fragmentadas y rutinarias. Estos instrumentos -aunque útiles en determinados aspectos- no nos permiten comprender la riqueza y enorme diversidad de las organizaciones que estudiamos y de las cuales formamos parte.

Las organizaciones complejas -como las universidades- que poseen diversas racionalidades, no pueden entenderse sólo a partir de instrumentos altamente formalizados. Reconocer situaciones -en este tipo de espacios- requiere de múltiples interpretaciones que puedan proveer las diversas ciencias histórico-sociales. Lo sorprendente es que a pesar de su enorme importancia, las universidades aún se conocen muy poco.

Este esfuerzo de aprendizaje y de apertura, tendremos que hacerlo no sólo con respecto a las organizaciones en general, sino también para estudiar organizaciones específicas; entre ellas, las universidades.

II. Las universidades poseen una complejidad especial

A pesar de la imagen simplificada y distorsionada de algunos sectores, de querer calificar a las universidades como empresas o como organizaciones o sistemas en general -iguales a otros- es importante reflexionarlas como organizaciones que poseen una complejidad especial (Clark, 1981).

Importantes autores⁸ que estudian la educación superior y las universidades desde el punto de vista de la Teoría de la Organización, indican que estos ámbitos tienen elementos en común con otras organizaciones; como son (Baldrige *et al.* 1977) metas, sistemas jerárquicos, estructuras, funcionarios que cumplen tareas específicas, procesos de toma de decisiones que definen la política institucional y una administración burocrática que maneja las rutinas. A su vez, poseen características distintivas.

⁸Burton Clark (1981), Victor Baldrige, David Curtis, George Ecker y Gary Riley (1977); Michael Cohen (1984 a. y b.) y James Merch (1984) y Karl Weick (1979 y 1984). En este capítulo se emplea fundamentalmente el libro *The Higher Education System. Academic Organization in Cross - National Perspective* (1981).

Burton Clark (1981)⁹ resalta como eje central de explicación, el hecho de que sus tareas están centradas alrededor del conocimiento. Este -que se multiplica, refina y segmenta- es la materia prima sobre la cual se organiza la actividad académica.¹⁰ Es tan definitoria, que presiona por formas especiales de organización.

Para Clark, la educación superior es una estructura social para el control de conocimiento y de las técnicas avanzadas. La sustancia básica son cuerpos de ideas avanzadas y habilidades correspondientes, que integran mucho de la cultura universal.

El personal académico maneja ese fundamento de muy diversa manera:

- a) Revisa críticamente -y conserva y refina- los resultados orales y escritos producidos por generaciones.
- b) Lo transmite; instruyendo a los estudiantes.
- c) Lo usa -de maneras prácticas- para ayudar a otros sectores de la sociedad (aplicación directa).
- d) Descubre nuevos cuerpos de conocimiento.

En variables combinaciones de esfuerzos para descubrir, conservar, refinar, transmitir y aplicar, la manipulación del conocimiento es lo que encontramos en común en las muchas actividades específicas de los profesores y maestros.

Podríamos marcar históricamente -y de manera aproximada- el conocimiento moderno avanzado a partir del final de la Segunda Guerra Mundial (1945), cuando se produjo una importantísima reorganización del mundo y de sus principales organizaciones. En gran parte sus rasgos distintivos se inician en ese periodo y

⁹ El interesante libro de Burton Clark confronta 5 preguntas genéricas: a) cómo se organiza el trabajo, b) cómo se mantienen las creencias, c) cómo se distribuye la autoridad, d) cómo se integran los sistemas y e) cómo se realiza el cambio.

¹⁰ Karl Weick (1984) afirma que la legitimidad de las universidades se localiza en que son productoras de conocimiento válido. El currículo es la definición de formas de conocimiento significativas de impartir (Clark, 1981, Capítulo I).

se fortalecen, principalmente de 1960 a 1980, en que se impone la fragmentación y especialización del conocimiento.

A partir de la década de los años ochenta, esta situación empieza de nuevo a cambiar, empezando a producirse reintegración en ciertas áreas de conocimiento (por ejemplo: en las propuestas sistémicas, cibernéticas, campos disciplinarios de frontera, etc.)

Sin embargo, el conocimiento moderno, aún tiene como rasgos distintivos los siguientes:

- a) Carácter especializado. Las especialidades son los ejes alrededor de los cuales se construyen las bases más importantes de organización.
- b) Autonomía creciente -entre las especialidades y con respecto a otros niveles educativos-.
- c) Es una tarea abierta:

Es difícil de sistematizar a través de estructuras organizativas normales, que se erigen como una manera racional para lograr fines conocidos y definidos.

La diferencia y la pluralidad son parte del mundo del descubrimiento y la invención. La incertidumbre -más que la seguridad- caracteriza las fronteras del conocimiento. Este es una sustancia imperfecta y dividida.

- d) Constituye un legado histórico. Como tal, también se modifica históricamente.

El hecho de que la materia prima que se maneja sea el conocimiento convierte a las universidades en organizaciones profesionalizadas. La profesionalización del conocimiento es también un producto histórico.

Las tareas y los trabajadores académicos se agrupan en torno a paquetes de conocimiento. Los profesores no trabajan con

conocimiento en general, sino con aquel con el que están vinculados.

Esta situación influye de manera relevante en la organización del trabajo, que es más plana (menos jerárquica) que en otras organizaciones y está "débilmente articulada".¹¹ Hay muchas células de especialidad lado a lado y poco vinculadas en el nivel operativo; con un número pequeño de altos niveles de coordinación.

La parte administrativa de las universidades sí está organizada más jerárquicamente.

El conocimiento determina tareas y grupos. Las personas y grupos, sin embargo, actúan en torno a sus propios intereses. Ello influye, por ejemplo, en qué tipo de conocimiento serán reconocidos, quién puede manejarlos y poseerlos y ejercer por ello autoridad.

Los grupos profesionalizados: en lugar de subdividir tareas, realizan cada uno un amplio rango, demandan autonomía en su trabajo, tienen lealtades divididas (por ejemplo a su gremio y asociaciones¹²), se producen enormes tensiones entre los valores profesionales y las expectativas burocráticas y demandan evaluación de sus "pares" (rechazan la de otros, aun cuando sean sus superiores en la jerarquía).

La "jerarquía" que se basa en la posición en el ámbito organizacional y en el desempeño de tareas políticas y administrativas no tiene una necesaria correspondencia con la "autoridad", que se genera y legitima en la posesión y manejo de cuerpos de conocimiento.

¹¹ En este aspecto, que forma parte sustantiva de la primera parte de este capítulo (cfr. p.1), coinciden todos los autores analizados.

¹² Las ocupaciones profesionalizadas (Clark, 1981) se conforman en asociaciones, para poder expresarse en su propio sector y como herramienta de lucha en contra de otros intereses. Son absorbidos -en amplios números- por el gobierno, pero en áreas específicas de actividad. Se incorporan en agencias y subagencias, que involucran miles de categorías profesionales. Se juntan entre sí. También hay procesos de "cooptación" de profesionistas y académicos renombrados (o políticamente bien ubicados) para comités y puestos. Los intereses de las élites educativas y científicas serán presentados como nacionales y públicos. Evidentemente también hay una fuerte lucha por el poder en las agencias administrativas centrales que tiene que ver directa o indirectamente con el sector educativo.

Cuando la profesionalización converge con la *burocratización* en formar grandes instituciones y sectores, se producen poderosos actores sociales.

Esto puede verse fácilmente en las pirámides administrativas de los sistemas académicos, que tienen en la parte alta una variedad de oficinas, sectores, comisiones, comités, etc., llenos - aparentemente - de expertos que poseen conocimiento y una autoridad discursivamente legitimada en él.

Los burócratas también son grupos de interés. Se convierten en una forma de organización y coordinación; pues compiten por recursos y prestigio y realizan ajustes con respecto a la autoridad de los otros.

Con base en el conocimiento -como punto de arranque- Clark señala tres elementos básicos de la organización de los sistemas de educación superior: división del trabajo, carácter simbólico y autoridad.

Alrededor de los campos de conocimiento cada sistema desarrolla una división del trabajo que se institucionaliza fuertemente.

La concepción del objeto del conocimiento estructura su organización. Para ello se define una específica división del trabajo, que pueda respaldar esas exigencias. Esta no sólo se institucionaliza, sino que inclusive puede llegar a rigidizarse fuertemente; obstaculizando procesos de innovación, que el mismo desarrollo del conocimiento necesita.

La educación superior organiza el trabajo entrecruzando dos formas:

- a) Por disciplinas (forma de organización que integra profesionistas de la misma rama del conocimiento- y que inclusive atraviesa las universidades-) y
- b) Por instituciones (grupos que vinculan especialistas de diversas áreas). Pueden entenderse a partir de cuatro tipos de

análisis, que se basan en la diferenciación horizontal y vertical dentro y entre las instituciones. Internamente las unidades horizontales son “secciones” y los arreglos verticales “niveles”. Entre las instituciones las separaciones laterales son “sectores” y las verticales “jerarquías”.

- Secciones. Son la principal forma de división por campos de conocimiento y se conforma frecuentemente por facultades y escuelas. Tienen dos rasgos significativos: trabajan con diferentes contenidos y tienen un bajo grado de interdependencia. El grado de interdependencia varía en sí: el conocimiento que se maneja es especializado o general; puesto que el primero es organizacionalmente fragmentario y el segundo articula varias secciones. La unidad especializada prototípica es una profesión y tiene un alto grado de autonomía. El énfasis está en la investigación o en la docencia. La primera requiere más autonomía.
- Niveles: las actividades se ordenan de acuerdo al grado de dificultad (licenciatura, especialidad, maestría y doctorado).
- Sectores a nivel nacional: públicos o privados (nacionales y estatales, divididos a su vez en: universidades, tecnológicos, normales, etc.)
- Jerarquías. Pueden ser por el nivel de la tarea (jerarquía de secuencia) y basada en el prestigio (jerarquía de “status”).

Lo académico y lo institucional convergen en las unidades operativas básicas. Las autoridades y funcionarios académicos son al mismo tiempo parte de ambas; derivando fuerza de la combinación.

Las universidades son entidades diversas y fragmentadas, con conexiones complejas entre sí y con las demás instituciones educativas.

Sus vínculos con el espacio social son muy amplios. Tanto, que cuestiones internas de gran importancia se deciden fuera de ellas; por ejemplo: sus articulaciones con diversas partes del

Estado, presupuesto, salarios y prestaciones, promoción posterior y mecanismos de designación, proyectos, etc.

La organización académica tiene un fuerte *carácter simbólico*.¹³ La construcción de significados es una constante; puesto que, hay una pluralidad de grupos que producen cultura como parte de su trabajo y propio interés. Su influencia al interior de la universidad es, sin embargo, distinta.

Habría que distinguir al menos las culturas de:

- a) Disciplina (los miembros de una comunidad científica comparten paradigmas).
- b) Institución. Hay siempre una unidad simbólica en el todo, aunque sea sólo por su historia. Presenta diversas subculturas -por sus participantes-: la de los estudiantes, académicos, trabajadores administrativos y funcionarios. Estos últimos van creando un mundo burocratizado, alejado de los demás.
- c) Profesión académica. Es más ambigua (por ejemplo en los sentimientos de "comunidad"), busca poder y "status" y converge en mucho con la cultura disciplinaria. Se diferencia de ella porque atraviesa las disciplinas, al compartir circunstancias laborales comunes en cuanto a nombramientos y tareas y también un conjunto de valores sobre "libertad científica, de cátedra y de investigación".
- d) Sistema nacional. Se trata de tradiciones nacionales en la educación superior. Hay, para Clark al menos cuatro sistemas

¹³Clark (1981) hace referencia a las tres formas principales de obediencia que tienen los sistemas organizados, en la clasificación de Amitai Etzioni (*A Comparative Analysis of Complex Organizations*): coercitiva, instrumental y normativa. Las prisiones, son un ejemplo de la primera; las empresas de la segunda y las iglesias, escuelas y organizaciones sin fines de lucro de la última. "La agrupación normativa integra sectores en que el compromiso común a perspectivas e ideas y símbolos en general predominan sobre el acatamiento forzado y las recompensas monetarias". Este mismo autor afirma que, a finales de los años setenta, la teoría de las organizaciones desarrolló un subcampo sobre ideologías, historias, leyendas y sagas.

de valores: de acceso: amplio o restringido;¹⁴ de especialización: educación general o especializada; de articulación con los sectores productivos y de servicios; centrado o no en la investigación vinculada a la docencia.

Un punto muy importante en cuanto a los valores, es que permiten interpretar fuerzas y demandas externas y las maneras en que repercuten internamente.¹⁵

Los grupos de presión (empresarios, sindicatos, iglesia, medios de comunicación, padres de familia, etc.) influyen en el sistema de educación superior de manera significativa; particularmente a partir de la búsqueda de legitimación e imposición de amplios valores. Los van canalizando principalmente a través del Estado.

Clark señala cuatro valores básicos: los del público que se centran en la justicia social ("igualdad para todos"), los de los gobernantes en donde se enfatiza por un lado la competencia y por el otro la lealtad, y los de los trabajadores académicos que se refieren a la libertad. Se contradicen entre sí.

¹⁴La "creencia de la contracción" es muy significativa porque, en muchos casos, aunque baje la demanda real, son pocos los sistemas que se contraen verdaderamente. El decrecimiento se considera una amenaza.

David Whetten (1984) considera que la contracción (y decrecimiento) constituye un tópico aún descuidado por la teoría de las organizaciones; mientras que, el crecimiento es un aspecto apoyado y estudiado. El autor sugiere que uno de los efectos más marcados del "declive organizacional" es que aumenta fuertemente la tensión y el conflicto -en todas las personas y a todos los niveles- señala la necesidad de crear un equilibrio entre integración estructural y "débil articulación", integrar el punto de vista de todos los participantes (no sólo de las altas autoridades y administradores) e investigar los efectos en la proporción entre "staff" administrativo y el resto del personal. Concluye, que se requiere un cambio de ideología de que lo mejor es lo más grande ("the bigger the better") a una que no aiente el crecimiento.

¹⁵Un ejemplo significativo, es el del acceso ("educación para todos"), que enriquece la explicación de que la expansión educativa se dio porque había más gente en edad escolar y permaneció más tiempo en el sistema educativo. Algunas universidades (norteamericanas, por ejemplo) aún en tiempo de expansión siguieron siendo fuertemente selectivas (como Harvard, Princeton y Yale) por tener una visión elitista - a pesar de la presión de la demanda- ("lo mejor" y no "lo grande").

La "creencia sobre la calidad" influye también, por ejemplo, en reducir la entrada a ciertos campos disciplinarios, aunque el sistema abra el acceso en lo general.

No hay, además, una necesaria correspondencia entre los valores que afirma cada uno de los sectores y la actuación individual y grupal de los miembros que los integran.

- 1) "Igualdad para todos". Los estudiantes luchan por igualdad en: acceso, permanencia, egreso y certificación uniforme. El acceso -tema siempre presente- se vincula fuertemente con las políticas de puertas abiertas o *numerus clausus*.
- 2) "Competencia". Se promueve un discurso intensamente repetitivo sobre la "excelencia" y la "calidad" de la educación superior; aunque no necesaria y correlativamente se creen y conserven las condiciones adecuadas para lograrlo.
- 3) "Lealtad". Esto va desde limitar la crítica hasta vincular todas las instituciones en un sistema educativo nacional.¹⁶ El frecuente lenguaje -de corte democrático- en estos aspectos decrece, para ser sustituido por un tono autoritario; de vinculación a las políticas estatales. El Estado remarca en la educación superior tres aspectos (entre sí contradictorios):
 - Socioeconómico. Definido en términos de lo práctico y de la profesionalización. Enfatiza la tecnología, la ciencia natural y la formación profesional específica.
 - Cultural. Presión sobre la identidad nacional.
 - Político. De compromiso con las metas. Busca: uniformidad, conformismo y disciplina.
- 4) "Libertad". En ese valor (que se busca a nivel institucional, grupal e individual) se integran diversas ideas como son las de decisión, iniciativa, innovación (y diversidad), crítica y pluralismo. La libertad de acción se agrega como la condición básica para poder ejercerlas.

¹⁶ En el nivel operativo de las universidades la tendencia principal es hacia la fragmentación y la "débil articulación". Por el contrario, la pirámide estatal (y la universitaria) busca una lógica de coherencia administrativa, uniformidad y sistematización; enfatiza la jerarquía y el vínculo formal. Trata de imponer el orden, entre otras cosas, para vincular las instituciones, sectores, sistemas, etc. en una inmensa red sectorial y nacional.

Este complejo conjunto, forma parte de fuertes valores académicos como son: libertad científica, libertad de cátedra, libertad de investigación y libertad de aprender (que incluye la posibilidad de expresión estudiantil).

Entre valores conflictivos hay posibilidades de negociación. Los valores son negociables porque constituyen un discurso y porque (como ya se dijo) no necesariamente se corresponden los valores con la actuación respectiva.

Las estructuras altamente diferenciadas, por ejemplo¹⁷ permiten más adecuadamente el conflicto entre valores. La integración de segmentos y procedimientos diversos permite: respuesta inmediata a demandas distintas; mejor adaptación a lo desconocido o no anticipado; un espacio ambiguo de intercambio.

La diferenciación es una clave importante para la pluralidad. Es necesario un discurso abstracto y ambiguo -con significados diferentes- para permitir la pluralidad, dentro de los límites de la "unidad" organizacional. Esto vuelve posible la negociación entre valores aparentemente contradictorios.

La posibilidad de negociar entre valores distintos, tiene que ver con la incertidumbre: el contexto cambia rápidamente y son muchos los valores en lucha.

Luis Porter (1988) incluye todo este mundo simbólico (valorativo y de creencias) en el concepto de ideología. Dentro del marco universitario, ésta se convierte en un instrumento de auto-identidad, que cristaliza en su "misión".

¹⁷ Otros ejemplos de negociación de valores contradictorios son para Clark (1981): a) para justificar el valor de "competencia", se promueve la diferenciación vertical jerárquica entre las instituciones, b) al servicio de la "libertad" están la creación y desarrollo de diferentes sectores y subsectores y la heterogeneidad institucional, c) la "justicia" en la educación superior se implementa mejor si está desagregada institucionalmente. Esto tiene que ver con el "credencialismo" y la devaluación social de los títulos: si muchos logran obtenerlos baja su valor. Ante eso, necesitan crearse mecanismos que pueden revertir la situación (por ejemplo, poner el valor en certificados de mayor nivel educativo), d) el control del Estado con respecto a las instituciones de educación superior es más efectivo a partir de la cooperación y a largo plazo, y d) hay ambivalencia valórica en la educación superior entre los sectores público y privado.

Propone la clasificación de tres tipos de universidades: a) las que tienen ideologías complejas y "conclusivas". Esto involucra una fuerte sensación de control personal y se considera que el futuro puede planificarse; b) aquellas en donde el énfasis se coloca en mayor grado en el contexto: partidos políticos, autoridades, grupos de poder, etc. Tomando en cuenta el marco social, las instituciones tratan de predecir los eventos y adaptarse a ellos y c) las que son altamente inconsistentes en términos de valores y tienen poca planeación a futuro.

El contexto tiene un papel importante en el marco valorativo universitario. Permite a las universidades recuperar significados locales y externos a sí mismas. Le permite incorporar y traducir, a su vez, escenarios sociales distintos.

*La autoridad en la educación superior tiene diversas formas.*¹⁸ Hay según Clark (1981) mucha "discreción" en los niveles operativos, pues gran número de decisiones se van tergiversando o disolviendo a medida que van avanzando en el complejo entramado universitario. La autoridad, así, se va volviendo difusa.

Sobre este punto coinciden Cohen y March (1984), que señalan que el uso de la autoridad formal está limitado por otras formas de autoridad. Su aceptación no es automática y se convierte en materia argumentativa.

Frente a ese diversificado espectro, la teoría de una sola autoridad (líder o administrador) (Clark, 1981) que selecciona racionalmente entre un conjunto de valores, delineando prioridades a largo plazo o reajustándolas año con año, merece reflexionarse seriamente.

¹⁸ Clark (1981) señala seis niveles de autoridad: 1) departamento, 2) facultad, escuela o colegio, 3) institución, 4) "multi campus" (por ejemplo la Universidad de California en Estados Unidos, que incluye 9 universidades) y los consejos de rectores, 5) gobierno estatal, provincial o municipal, y 6) gobierno nacional. Las formas de autoridad académica, se basan principalmente en: a) disciplinas, b) instituciones y c) sistemas.

Los cuerpos todo poderosos han resultado un fracaso en este medio complejo y conflictivo.

La concentración del poder ha creado muchos problemas, pues evita o limita severamente la participación de la mayoría. Esto fomenta la politización; puesto que existirá una presión continua para la apertura política. Además, un sistema unitario y centralizado, coordinado por la burocracia estatal o universitaria no es adaptable y cambiante.¹⁹

Aquí, sería importante retomar el punto de la diferencia entre dos formas de autoridad, que antes nombramos: "jerarquía" y "autoridad".

La primera -constituye la extensa capa burocrática de las universidades- tiene capacidad de decisión "instrumental" y está orientada al logro de metas organizacionales. Realiza el ejercicio cotidiano de la administración y un fuerte ejercicio del poder. La segunda, que constituye el espacio académico, se orienta fundamentalmente hacia los valores, pero ha caído en gran medida en la práctica discursiva (inclusive aún en términos de agotamiento) y ha ido cediendo y perdiendo con respecto a la "jerarquía" los espacios más relevantes de decisión.

Ambos sectores y formas de autoridad coexisten, se entrecruzan y están frecuentemente en conflicto. Como ya se mencionó anteriormente, partes de las dos se amalgaman, cuando lo académico se deja de lado -parcial o totalmente- en la búsqueda de una carrera burocrática.

El espacio de la educación superior se define, en gran medida, en la lucha por el poder. Los valores -aparentemente

¹⁹ Los sistemas centralizados son menos innovadores que los descentralizados. La centralización y formalización y la búsqueda de simplicidad y eficiencia reducen el grado de cambio organizacional. Todo ello permite limitar los grupos de interés relevantes y acaparar el control. Este punto lo desarrolla ampliamente Michel Crozier en *El Fenómeno Burocrático* (1974).

Theodore M. Hesburgh (en Clark, 1981) indica: "la universidad se encuentra entre las más tradicionales instituciones de nuestra sociedad y al mismo tiempo, es la institución que mayor responsabilidad ha tenido por los cambios que hacen de nuestra sociedad la más cambiante de la historia del hombre".

irreconciliables- están en disputa: el poder dividido (como sistema federado) (Clark, 1981) puede permitir: una expresión parcial de valores particulares en todo el sector y/o plena expresión de cada uno de ellos en alguna parte del sistema (o en el todo).

A partir de Kenneth Benson (1985) podemos recuperar, además, otro elemento para la reflexión: los esquemas de autoridad generalmente se extienden fuera de las fronteras de una organización. Pone como ejemplo, las alianzas de administradores universitarios con el ejército y la política, para mantener el orden en las crisis de las universidades a fines de la década de los sesenta.

El proceso de diferenciación. Karl Weick (1984) considera que la característica de las organizaciones universitarias a la que debe prestarse especial atención, es la elevada diferenciación y baja integración entre sus partes (están "débilmente articuladas").

Uno de los elementos más significativos al respecto, consiste en que el vínculo entre departamentos se realiza en forma individual; es decir, que la integración de las tres funciones sustantivas -docencia, investigación y extensión- se realiza fundamentalmente de manera intra-personal (en cada profesor-investigador). El desempeño de cada una de las funciones sustantivas -en la realidad- varía sustancialmente.

Burton Clark (1981) significativamente señala que un incremento en la complejidad de los sistemas se relaciona con el aumento en la complejidad de las tareas.

Correlativamente -a lo propuesto por el autor- podríamos agregar que esto último promueve, a su vez, un aumento y diversificación de los sectores y "agentes" universitarios.

Hay rearrreglo de intereses (institucionales, grupales e individuales). Estos se dividen, por ejemplo, entre los ya instituidos y los que buscan instituirse. Los resultados de la

lucha de los grupos de interés están determinados por su poder relativo -que tiene como base la legitimidad-.²⁰

La capacidad de grupos y sectores de oponerse al cambio, en ocasiones, favorece el desarrollo de nuevas organizaciones y/o dependencias.

Surgen nuevas unidades y las viejas sobreviven. Estas persisten por tres razones: a) son más eficientes que las alternativas que les compiten, o b) no tienen competencia (tienen “un nicho que las protege dentro de un dominio de unidades”), o c) por pura institucionalización (se convierten en un “fin en sí mismo”). La persistencia es un modo de protección grupal.

La diferenciación es entonces una acumulación de depósitos históricos.

Todas estas fuerzas y procesos pueden operar independientemente, pero también pueden combinarse y detonar fuertes presiones y movimientos sociales; hecho que se produjo en muchos países desde 1960 y en México principalmente en las décadas de los años sesenta y setenta.

*Son organizaciones plurales.*²¹ Por ello Clark utiliza el concepto de “redundancia racional” de Martin Landau, que implica que es mejor duplicar esfuerzos que fracasar totalmente cuando se propone una sola alternativa. Mucho del discurso (ya mencionado) -sobre todo el de carácter técnico, burocrático y administrativo- se refiere a la redundancia como costosa, innecesaria e inútil. Para este tipo de organizaciones, sería adecuado explorar -por el contrario- las ventajas que tiene.

²⁰ Dietrich Rueschemeyer, en Clark (1981), afirma al respecto, que la resistencia en contra de una mayor diferenciación vendrá probablemente de las jefaturas y organizaciones que poseen una parte del poder y cuya jurisdicción puede ser subdividida. La diferenciación será defendida -por el contrario- por aquellos que con ella pueden lograr privilegios, “status” o poder.

²¹ Es importante resaltar, que Burton Clark (1981) destaca tres significativas ideas para la universidad: el federalismo (diversidad de formas de autoridad), pluralismo y legitimación del desorden.

La educación superior tiene una cierta autonomía (Clark, 1981). Se trata de un sector relativamente independiente, que ha desarrollado su propia estructura masiva y procedimientos, que le permiten cierto aislamiento y una determinada hegemonía generada a partir de sus funciones.

Son, sin embargo, instituciones de servicio al público, en donde influyen fuertemente las demandas de los usuarios. A pesar de su relativa autonomía, son muy vulnerables frente al entorno social.

Una parte muy significativa de los participantes del proceso educativo -los alumnos- tienen un carácter transitorio. En la toma de decisiones (March, 1984) además, todos los sectores universitarios (individualmente y en grupos) entran y salen continuamente de las "arenas de decisión".

Kenneth Benson (1985) afirma que la conciencia de los participantes en la organización es parcialmente autónoma con relación a la situación contextual que viven. Las situaciones formales y estructurales que les toca desempeñar, las llenan de un "contenido único".

*Las metas universitarias son ambiguas.*²² Tienen un alto nivel de abstracción y de generalidad, que por un lado permiten ser aceptadas por todos, pero por el otro obstaculizan su claridad y la posibilidad de que se cumplan.

Los procesos por medio de los cuales se definen y legitiman son fuertemente propensos a la inconsistencia. Son, pues, altamente polémicas y conflictivas, principalmente cuando se especifican y se ponen en operación. Por eso se tiende a dejarlas en un nivel retórico.

²²Victor Baldridge, David Curtis, George Ecker y Gary Riley (1977) sintetizan las características específicas de las organizaciones académicas en: ambigüedad de metas (frecuentemente polemizadas), participantes que demandan voz en el proceso de toma de decisiones, tecnología problemática, profesionalización y elevada vulnerabilidad frente al entorno.

Michael Cohen y James March (1984 a.) encuentran cuatro grandes ambigüedades en las organizaciones; que son parte fundante de las universidades. Estas son en sus: 1) metas, 2) poder, 3) experiencia y 4) éxito.

Para Burton Clark (1981), tal vez en ninguna otra parte de la sociedad es más amplio el abismo entre propósitos nominales y reales.

Hay por supuesto diferencias entre lo nominal y lo operativo. Las grandes metas ayudan a legitimar los objetivos específicos. Son “mitos integradores”, que ayudan a negociar con los grupos externos e internos.

Las universidades tienen funciones sustantivas, formuladas vagamente. Docencia, investigación y extensión son abstracciones no claramente disgregables. Son tan amplias, que pueden o no llevarse a cabo, pues el grado de cumplimiento no puede medirse estrictamente. Son ejemplos (Clark, Weick, Cohen y March) de “sistemas organizacionales débilmente articulados”, en donde la ambigüedad resulta, por ejemplo, de tecnologías poco definidas, conocimiento fragmentado, participantes que entran y salen de los procesos y metas abstractas.

Tienen tecnología problemática pues los servicios no pueden ser divididos y rutinizados al estilo de la fábrica. Es difícil servir a los “usuarios” y los resultados son difíciles de evaluar.

Kim Cameron (1984) con respecto a esto último, señala que la efectividad organizacional puede tipificarse como: mutable, diferentes criterios de diferentes etapas; comprehensiva, multiplicidad de dimensiones; divergente, diferentes componentes; transpositiva, los criterios cambian en diferentes niveles de análisis, y compleja, relaciones intrincadas entre las dimensiones.

Los procesos y características hasta aquí señalados, abren nuevos modos de pensar “organizacionalmente” a las universidades.

Permiten, a la vez, continuar el camino trazado, al menos en dos aspectos significativos: a) entender -más adecuadamente- diversos modelos teóricos que se han diseñado sobre las

universidades, como son, el burocrático, racional-normativo, colegiado, político y de “anarquía organizada”; y b) analizar los procesos -complejos e interactuantes- que se produjeron en las universidades públicas en México (en los procesos de expansión de 1940 a 1980 y de “contracción” -crecimiento lento- en los últimos años).

Referencias Bibliográficas

BALDRIDGE, Victor ; CURTIS, David; ECKER, George y RILEY, Gary.

1977 “Alternative Models of Governance in Higher Education” en G.I.RILEY y J.V.

BALDRIDGE: *Governing Academic Organizations*, Berkeley, McCutchan, pp.2 25.

BENSON J., Kenneth

1985 “Las organizaciones: una perspectiva dialéctica” en *Estudios Sociológicos*, El Colegio de México, volumen III, núm. 7, pp.85-116.

CLARK, Burton

1981 *The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective*, University of California Press, Berkeley.

CAMERON S., Kim

1984 “Measuring Organizational Effectiveness in Institutions of Higher Education” en Birbaum, Robert: *ASHE. Reader in Organization and Governance in*

Higher Education, Ginn Custom Publishing ,
Lexington- Massachussetts, pp.94-120.

COHEN D. Michael y MARCH G., James.

1984 "The processes of Choice" en Birbaum, *Op.cit.* pp.85-93.

DURYEA, D. E.

1984 "Evolution Of University Organization", en Birbaum, *Op.cit.*pp.123-141.

MARCH G., James

1984 "Emerging Developments in the Study of Organizations", en Birbaum, *Op. cit.*pp.53-65.

PORTER, Luis

1988 *The Quest for Rationality in Higher Education (A Comparative Study of de National System for Higher Educational Planning in Five Public Universities in Mexico)* A Thesis presented to the Graduate School of Education of Harvard University, for the Degree of Doctor of Education.

SFEZ, Lucien

1984 "Crítica de la racionalidad" en *Crítica de la Decisión*, Fondo de Cultura Económica, México.

WEICK E., Karl

1979 "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems" en *Administrative Science Quartely*, volumen 21, Issue 1, March, pp.1-19.

1984 "Contradicctions in a Community of Scholars: the Cohesion-Accuracy Tradeoff" en Birbaum, *Op. cit.*

WHETTEN A, David

1984 "Organizational Decline: a Neglected Topic in Organizational Sciencie" en Birbaum, *Op. cit.* p.427.

SEGUNDA PARTE

**PROYECTOS DE
INVESTIGACIÓN**

ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS: TRAYECTORIAS ESCOLARES

Ragueb Chaín Revuelta

INTRODUCCIÓN

Generalmente se está de acuerdo en reconocer la importancia de los estudiantes en la vida de las instituciones de Educación Superior. Sin embargo, llama la atención, la escasez de estudios sobre este actor universitario. ¿Quiénes son, por qué están allí, qué aprenden realmente?; al respecto hay muchos mitos y prejuicios pero poco debate racionalmente fundado, a pesar de los esfuerzos realizados a través de algunas publicaciones y estudios específicos referidos a instituciones particulares.

Sin duda, el tema es importante e implica muchas opciones de análisis para su comprensión, ¿quiénes son los estudiantes universitarios mexicanos? ¿cómo arribaron a esta condición y de qué modo desarrollan su carrera universitaria?, y por lo tanto ¿cómo aproximarnos a la reconstrucción de los procesos tan diversos y complejos que involucra?

El trabajo sobre trayectorias escolares, expone una estrategia de investigación aplicada a una generación de estudiantes de la

Universidad Veracruzana, más que intentar responder a todas las preguntas, pretende un acercamiento que permita lograr mejores procesos de observación y comprensión de uno de los actores cruciales de la vida universitaria: los estudiantes.

La investigación está en proceso, el reporte que se presenta en esta ocasión es una síntesis del trabajo de investigación, centrada en la exposición de la estrategia de trabajo y se describen a detalle variables, dimensiones e indicadores, así como los procedimientos de análisis.

Los números

Sin duda la primera cuestión en torno a los estudiantes es determinar con suficiente exactitud, cuántos son y dónde están, esto que parece obvio no lo es tanto si se reconoce que carecemos de información certera y confiable. Esta es una tarea que se considera simple y se da por hecha, sin embargo, es difícil contar con sistematizaciones regularmente confiables y completas, aunque este obstáculo puede ser salvado con relativa facilidad si se es capaz de acceder a información "privilegiada" (cuando la hay, por supuesto).

Es claro que una descripción como la anterior es insuficiente, y es necesario llegar a descripciones más detalladas. Por la posibilidad de obtener información confiable se decidió trabajar con una generación de primer ingreso, en relación a ella los números son exactos y por tanto existe la posibilidad de describirla con más detalle, construyendo indicadores sobre sus

características básicas, pertinentes por supuesto, a los objetivos de buscar relaciones entre las trayectorias escolares y las características de los estudiantes.

El primer acercamiento permitió precisar cuántos son, donde están (área, zona y carrera), de dónde vienen (zona y tipo de escuela), un indicador de cómo vienen (promedio de bachillerato), relativamente qué saben (calificación en el examen de admisión), sexo y edad; todo ello, tanto en términos absolutos como relativos, además de determinar a qué tipo de carreras acceden en cuanto a su dimensión y selectividad (índice de aceptación y puntaje mínimo de aceptación). Procesar esta información implicó la construcción de una base de datos, con un registro para cada estudiante en el cual se recogen cada uno de los indicadores mencionados. Asimismo, ante la imposibilidad material de realizar el estudio con el total de la población, se decidió seleccionar una muestra a partir de la cual realizar inferencias.

Sin embargo, la ignorancia en cuanto a los estudiantes no se resuelve con lo anterior; si lo que queremos es aproximarnos a explicar sus trayectorias escolares, es necesario saber muchas cosas más, en primer lugar ¿cómo son sus trayectorias escolares?, ¿cuáles son sus expectativas?, ¿con qué tipo de formación acceden a la universidad y qué saben cuando llegan?, ¿con qué recursos cuentan?, ¿cómo hacen para estudiar?, ¿qué opinan de su institución, sus maestros y autoridades? En suma, comprender a los estudiantes exige identificar sus características, sus percepciones y diferentes formas de transitar por la

institución, en consecuencia remite a preguntas y a organizar los procesos encaminados a contestarlas.

Perspectiva

El estudio realizado partió de asumir dos consideraciones básicas ya generalmente aceptadas por quienes trabajan este campo. La primera: que abordar el estudio de las trayectorias escolares desde una perspectiva descriptiva que permita cuantificar los fenómenos de eficiencia, deserción, rezago y rendimiento es importante para el conocimiento de las trayectorias escolares, más aún cuando se reconoce la carencia de este tipo de descripciones. Esta perspectiva, constituye el punto de partida para estudios más profundos, debiendo reconocer que por sí misma resulta insuficiente para explicar las dinámicas de las trayectorias escolares; y por tanto, para tomar decisiones en cuanto a acciones correctivas que permitan mejorar la situación.

La segunda: que realizar un trabajo sobre las trayectorias escolares exige "manejar una amplia gama de variables, no se considera válido tratar de explicar algo tan complejo.... por medio de una sola causa o, si se prefiere, de un reducido conjunto de indicadores tomados de un sólo ámbito de la realidad. Por ello, cualquier trabajo serio, sea cuantitativo o cualitativo, transversal o longitudinal, deberá ser lo suficientemente complejo para construir una aproximación

razonable a la realidad que considere sus múltiples niveles de articulación."

En consecuencia asumimos que desde un punto de vista metodológico, el desempeño y las trayectorias escolares, pueden ser abordados destacando sus rasgos formales y/o como un complejo proceso de interacción de los individuos con el conocimiento en el marco de organizaciones complejas.

El estudio que aquí se describe, tuvo como punto de partida la descripción de la evolución cuantitativa y formal de la trayectoria de los estudiantes en su tránsito por la institución, es decir, a partir de considerar la trayectoria en términos de calificaciones, aprobación y reprobación, regularidad e irregularidad, abandono y deserción, lo cual permitiera, en un primer momento, por la vía de indicadores, caracterizar cuantitativamente su expresión particular en las diferentes zonas, áreas y carreras de la Universidad Veracruzana. En este sentido se trató predominantemente del rastreo del desempeño de acuerdo a la información oficial, siguiendo un modo ordenado de recolección de información estadística

Lo señalado en el primer párrafo nos llevó a considerar que además de la evolución cuantitativa y formal, los estudiantes llevan a cabo sus estudios en un complejo marco de interacciones, las cuales determinan en varios sentidos su éxito o su fracaso escolar. Lo anterior exigió una estrategia de análisis que intentara ser comprensiva de los procesos, y que a través de la incorporación de otras dimensiones permitiera describir y dar pistas explicativas sobre los tipos de interacción determinantes.

Para ello se definió un conjunto de variables de diferentes ámbitos de la realidad, con el objetivo de aproximarnos a identificar sus relaciones con las trayectorias escolares. En síntesis, el estudio pretende, además de indagar -a través de la descripción- cómo son los estudiantes de la Universidad y qué tipo de trayectoria escolar desarrollan, identificar las relaciones que éstas guardan. Es un estudio exploratorio inicial del cual se puede partir para hacer comparaciones con generaciones previas o posteriores, servir de base para comparaciones con estudiantes de otras instituciones de Educación Superior.

Las variables

Tal y como ha quedado establecido, puede resultar insuficiente explicar un fenómeno tan complejo como las trayectorias escolares con base en una sola variable o tipo de variables. Por ello, considerando aquéllas como resultado de una interacción compleja de diversas variables, la estrategia de investigación apunta a un análisis que considere tanto elementos internos de la institución, como elementos externos. Los primeros refieren características de la institución, al mismo tiempo que las prácticas de los alumnos y los profesores. Los segundos refieren características de los alumnos en términos académicos y socioculturales. De acuerdo con lo anterior el conjunto de variables que incluye el diseño, fueron:

Trayectoria escolar en la Universidad Veracruzana

Considerada la variable central, con ella se pretende describir la diversidad de carreras académicas que los estudiantes desarrollan en la Universidad. Esta variable atiende a la evolución de los estudiantes en el marco de estructuras formales de aprendizaje, el plan de estudios. En este sentido es importante consignar los ritmos en que se cubren las asignaturas, las materias que se aprueban o reprueban y las notas obtenidas por los estudiantes. Con dicha información se construye una tipología de las trayectorias escolares a partir de las dimensiones *tiempo*, *eficiencia escolar* y *rendimiento escolar*.

A cada una de las dimensiones corresponden indicadores. La dimensión *tiempo*, refiere la continuidad y/o discontinuidad en el ritmo temporal correspondiente a la generación; continuidad entendida como ritmo normal en los estudios, su indicador es la inscripción actualizada en el semestre y los cursos correspondientes a su generación según año de ingreso; discontinuidad entendida como atraso en las inscripciones que corresponden al trayecto escolar de su cohorte, su indicador es la inscripción, forzada o no, a cursos que corresponden a semestres anteriores a los de su generación.

La dimensión *eficiencia* escolar, refiere las formas en que los estudiantes aprueban y/o promocionan las asignaturas a través de las diversas oportunidades de exámenes. Esta dimensión se

desagrega en tres categorías: 1) *Ordinario*, que refiere a los alumnos que aprueban todas las asignaturas correspondientes al programa, utilizando exclusivamente la opción de examen o evaluación contemplada en el período normal de cada curso y denominado examen ordinario, su indicador es la nota aprobatoria en cada asignatura; 2) *No ordinario*, que refiere a los alumnos que en la promoción de una o más materias utiliza las opciones de exámenes que se realizan fuera del período normal y consideradas extraordinarias (denominadas: extraordinario, título de suficiencia, regularización y las mismas en segunda oportunidad), su indicador son las calificaciones aprobatorias en los exámenes correspondientes y, 3) *Irregular*, que refiere a los estudiantes que adeudan alguna asignatura de un semestre inmediato anterior al que cursan. Su indicador es la calificación reprobatoria en una o más asignaturas.

La dimensión *rendimiento*, refiere el promedio de las calificaciones obtenidas por el alumno en las asignaturas en las cuales ha presentado examen y promovido la asignatura, independientemente del tipo de examen. Su indicador son las calificaciones obtenidas en las asignaturas presentadas.

A partir de cómo se combinan en cada caso estas tres dimensiones, la trayectoria escolar se expresa en una categorización, numerada del 1 al 18. Así, los tipos de trayectoria son:

Tiempo	Tipo de examen	Calificaciones
1. Continuo	Ordinario	Alto
2. Continuo	Ordinario	Medio
3. Continuo	Ordinario	Bajo
4. Continuo	No ordinario	Alto
5. Continuo	No ordinario	Medio
6. Continuo	No ordinario	Bajo
7. Continuo	Irregular	Alto
8. Continuo	Irregular	Medio
9. Continuo	Irregular	Bajo
10. Discontinuo	Ordinario	Alto
11. Discontinuo	Ordinario	Medio
12. Discontinuo	Ordinario	Bajo
13. Discontinuo	No ordinario	Alto
14. Discontinuo	No ordinario	Medio
15. Discontinuo	No ordinario	Bajo
16. Discontinuo	Irregular	Alto
17. Discontinuo	Irregular	Medio
18. Discontinuo	Irregular	Bajo

Sin ser un elemento para la clasificación descrita, determinamos también como variables, los *índices de aprobación en ordinario, de promoción y de eficiencia*. El primero refiere la proporción de asignaturas aprobadas en ordinario en relación al total de asignaturas cursadas, el segundo de la proporción de materias promovidas en relación al total y el tercero, la proporción de exámenes presentados para promover (en relación al total mínimo de exámenes ordinarios necesarios para promover).

Trayectoria escolar previa

Esta variable atiende al origen escolar inmediato anterior al ingreso a la Universidad. Se intenta advertir si existen diferencias sustantivas en el desempeño escolar universitario de acuerdo con el bachillerato de procedencia. De igual manera se pretende observar si la trayectoria está impactada por otro tipo de estudios previos. Además, captar la percepción que los estudiantes tienen de su bachillerato de acuerdo a su experiencia en la enseñanza superior.

Las dimensiones que incluye esta variable son: 1) *Escuela de procedencia*, sus indicadores son: tipo de escuela, Estatal, Federal, Telebachillerato, Sistema Abierto, Privado, Colegio de Bachilleres y Otros Estados; 2) *Capacidad académica*, que refiere los conocimientos que el alumno tiene al momento de su ingreso a la Universidad, sus indicadores son el promedio de bachillerato y la calificación obtenida en el examen de admisión a la Universidad; 3) *Otros estudios*, que refiere si el alumno ha cursado estudios diferentes a primaria, secundaria o bachillerato; 4) *Calidad del bachillerato cursado*, su indicador es la apreciación del estudiante expresada en términos de calidad alta, media o baja; 5) *Elección profesional*, que refiere la certeza en la elección de la carrera. 6) *Eficiencia del tipo de Bachillerato*, sus indicadores son: el porcentaje de aceptados del total de demandantes y el promedio de calificación de los estudiantes aceptados, para cada escuela.

Origen social

Numerosos son los estudios que apoyan la hipótesis de que el origen social y el capital cultural acumulado influyen en el desempeño escolar. Esta variable busca atender estos factores y determinar las diferencias en el desempeño de acuerdo con el origen social. Sus dimensiones son: 1) *Condiciones económicas*, a través de los indicadores de nivel de ingresos y número de personas que dependen de éste, tipo de vivienda y número de hermanos; 2) *Escolaridad de los padres*, el indicador es el grado máximo de estudios del padre y la madre; 3) *Ocupación del cabeza de familia*, los indicadores son, rama, posición y ocupación en que se ubica el cabeza de familia; 4) *Ocupación del alumno*, (con los mismos indicadores que la anterior); 5) *Expectativas familiares en torno a los estudios universitarios*, los indicadores son interés por el ingreso al nivel superior, prioridad de los estudios y consideración de la familia en torno a la calidad de la institución.

Condiciones de estudio

Esta variable atiende a las condiciones socioeconómicas de los estudiantes, a los recursos económicos para la recreación, el estudio, el deporte y las percepciones que de ello tienen los estudiantes. Se pretende observar si las distintas condiciones impactan en la trayectoria escolar, distinguiendo tanto las condiciones individuales de los estudiantes, como las

condiciones que ofrecen las distintas escuelas que conforman la institución.

Las dimensiones que contempla son: 1) *Condiciones generales*, con indicadores como, estado civil, ocupación, número de hijos y dependientes económicos, relación de ocupación con estudios; 2) *Recursos para el estudio*, con indicadores como espacio, medios materiales y económicos para el estudio, conocimiento de idiomas extranjeros, desarrollo de actividades culturales, medios de transporte y becas; 3) *Apoyos institucionales*, los indicadores son: condiciones de bibliotecas, talleres, laboratorios, servicios, recreación y administración; 4) *Selectividad y nivel de exigencia de la carrera*, indicados por la relación de demandantes-aceptados y promedios generales que presentan los inscritos a cada carrera.

Hábitos de trabajo escolar

Esta variable pretende abordar y dar luz sobre los procesos y relaciones pedagógicas predominantes en la trayectoria escolar de los estudiantes. En esta perspectiva de análisis no se pretende llevar a cabo una evaluación de los docentes en particular sino reconocer el efecto agregado de las experiencias de estudio y aprendizaje.

Las dimensiones involucradas en esta variable son: 1) *Formas y organización del trabajo escolar*, con indicadores de actividades en clase, conocimiento de los programas, formas de evaluación, actividades escolares y obtención de fuentes

bibliográficas; 2) *Tiempo y formas de estudio*, indicador de horas reportadas por el alumno y materiales utilizados; 3) *Relaciones con sus pares*, indicada a través del tipo de relaciones establecidas con los compañeros de estudios; 4) *Calidad del profesorado*, indicado con base en la opinión que los alumnos tienen sobre la asistencia, preparación, habilidades de exposición y trato de los profesores; 5) *Determinaciones del rendimiento*, considerado a través de la opinión que los estudiante tienen de los factores que inciden en la reprobación.

Expectativas

Aquí se pretende abordar algunos tipos de expectativas que probablemente intervienen en el tipo de trayectoria desarrollada. Las expectativas estudiantiles están en relación con la familia, la carrera elegida, la institución y el futuro profesional.

Las dimensiones son: 1) *Externas*, probabilidad de ascenso social y mejores condiciones socioeconómicas su indicador es la opinión expresada por los estudiantes en ambas cuestiones. y 2) *Internas*, consideraciones en torno a la experiencia escolar, interés por la carrera, probabilidad de terminar los estudios, apreciación de la calidad de la institución, la preparación obtenida, opciones de encontrar trabajo y expectativas de estudiar postgrado.

El instrumento para organizar la información fue un cuestionario, en coherencia con la escala de observación que decidimos atender y en función a las variables que nos

propusimos manejar. Desde nuestro punto de vista, el cuestionario hacia factible generar información relevante sobre las variables y dimensiones que considerábamos importantes. En este sentido el esfuerzo consistió en hacerlas observables. Asimismo la estructura final del cuestionario exigió hacer factible su aplicación en términos de tiempo y claridad.¹

La muestra

A lo largo de su desarrollo la Universidad Veracruzana ha integrado las diferentes Facultades en Áreas Académicas: Técnica, Humanidades, Económico-Administrativas, Ciencias de la Salud y Biológico-Agropecuaria. Si bien, esta agrupación reconoce un cierto nivel de especificidad, es decir de semejanzas entre las carreras, a través del cual organizarlas dentro de una u otra área de conocimiento, implica una diferenciación disciplinaria, es necesario advertir que resulta útil agrupar campos de conocimientos semejantes, formando grupos que puedan tratarse como homogéneos. Para ello, seguimos la clasificación desarrollada por Becher,² quien a partir de bosquejar las características prominentes de los campos de conocimiento, permite clasificar las carreras en función de su adscripción a diferentes grupos disciplinarios.

¹ El cuestionario fue resultado de elaborar varias versiones y largas discusiones con Miguel Casillas de la UAM Azcapotzalco, cuya participación en su elaboración y en el proyecto fue determinante

² Becher, Tony. "Las disciplinas y las identidades de los académicos". *Universidad Futura* Vol. 4, No. 10 UAM-Azcapotzalco, México, 1992. p 55.

Como el propio Becher señala, cualquier clasificación es peligrosa al etiquetar el conocimiento en términos tan sencillos, ya que se pueden llegar a perder distinciones importantes y suprimir diferencias cruciales, cuando se reconocen la fragmentación a que está sometida cada disciplina, sin embargo pueden servir para un propósito útil, explicar las diferencias básicas de las prácticas de trabajo entre los académicos en el caso de Becher, e intentar explicar las trayectorias escolares en nuestro caso.

La decisión en torno a este agrupamiento también está determinada por las características propias de la organización escolar de la institución y las amplias dimensiones de la población. Se consideró impropio realizar el estudio a partir de una muestra representativa de Facultades dado el amplio número de éstas. Siguiendo la propuesta de Becher y de una revisión de los planes de estudio en términos de asignaturas y objetivos, las Facultades fueron clasificadas en los grupos disciplinarios denominados duras puras, duras aplicadas, suaves puras, suaves aplicadas.

La población del estudio fueron el total de los aceptados en la Universidad Veracruzana en el período 1991-92. Teniendo como referencia la base de datos de la misma, donde se incluye la información fundamental de los estudiantes (matrícula, zona, área, carrera, facultad y grupo, edad, sexo, escuela de procedencia y notas en el examen de admisión). A partir del análisis de la estructura de la población y considerando los objetivos que nuestra investigación persigue, se decidió utilizar

el muestreo estratificado. Dicho esquema de muestreo, se realizó estratificando la población por zonas de aceptación y disciplinas. También se desagregó por sistemas de enseñanza (abierto y escolarizado), estratificándolos de manera semejante.

De la base de datos (marco de nuestra población), se determinó el número total de alumnos por zonas y dentro de las zonas por disciplinas, y el número total de grupos, dentro de los cuales se hizo una selección aleatoria, proporcional al número total de grupos para cada una de las disciplinas. Posteriormente dentro de los grupos seleccionados se escogieron aleatoriamente 10 alumnos. La muestra seleccionada comprendió un total de 710 alumnos.

Recolección de información y plan de análisis

Los estudiantes seleccionados (710) fueron rastreados en términos de su trayectoria escolar formal hasta el tercer semestre. Asimismo, les fue aplicado a quienes aún permanecían en la institución (410) el cuestionario que recoge las dimensiones de análisis descritas antes. Cada estudiante seleccionado se constituye en unidad de registro, la cual incorpora los elementos de cada variable y dimensión de análisis:

Trayectoria escolar: a partir de recuperar la información de inscripción, aprobación, reprobación y calificaciones de cada estudiante, se clasificaron como trayectoria continua o discontinua; ordinaria, no ordinaria o irregular; deserción o

abandono, y calificaciones altas, medias y bajas, siguiendo como criterio la escala de calificación 1 a 10 establecida por las normas de evaluación vigentes en la institución.

La información respectiva se tomó directamente de los kárdex de cada estudiante que refiere con precisión la inscripción, los tipos de exámenes presentados en cada asignatura y las calificaciones obtenidas. A partir de ella se ubica a cada sujeto en la categoría de trayectoria formal que corresponda, la cual es incorporada a la base de datos inicial. El registro de esta información implicó el diseño de un programa de captura específico para cada carrera, así como ordenar la información en función de los requisitos en cada una de ellas.

Trayectoria previa: a partir de la información del proceso de selección, contenida en la base de datos, se tomaron como indicadores los resultados obtenidos en el examen de selección, el promedio de bachillerato, escuela de la que se proviene, que se clasificó como muy buena, buena, regular y mala, a partir de la proporción de aceptados y los promedios obtenidos en el examen de admisión, por quienes fueron aceptados.

Origen social, condiciones de estudio, habilidades lingüísticas, hábitos de trabajo escolar y expectativas, se registraron a partir de las respuestas obtenidas por la aplicación del cuestionario elaborado exprofeso.

Si bien la unidad de registro es cada estudiante de la muestra, las unidades de análisis se constituyen de conjuntos de estudiantes sobre la base de su adscripción disciplinaria a los cuatro grandes campos señalados antes: ciencias duras puras;

ciencias duras aplicadas, ciencias suaves puras; y ciencias suaves aplicadas. Asimismo se constituyen conjuntos, por el tipo de trayectoria escolar.

Para contar con un parámetro general de comparación entre las unidades de análisis (conjuntos de estudiantes), se elaboró una distribución simple de frecuencias de los resultados obtenidos para el total de los estudiantes de la muestra. A partir de ello se realiza una sistematización de los tipos de trayectoria en cada conjunto disciplinario.

Con lo anterior se pretende construir una caracterización general de los estudiantes en términos de trayectorias escolares, hábitos de estudio, trayectoria previa, condiciones de estudio y expectativas, así como una caracterización de las mismas por campos disciplinarios.

Primeras aproximaciones a las trayectorias

Una vez expuesto el tipo de estudio que nos propusimos, el segmento de estudiantes que fue considerado y las características de la muestra, las dimensiones que incluimos y el cuestionario mediante el cual organizamos la información, así como el procedimiento para procesarla, se puede considerar que se cuenta con los elementos necesarios para ubicar, en su justa dimensión, las condiciones generales del estudio.

A continuación se presentan dos ejemplos de los resultados encontrados en cuanto a dos indicadores básicos, la distribución

global de las trayectorias escolares y la distribución de los niveles de ingresos.

Trayectorias

La siguiente gráfica presenta para el conjunto de la muestra, la distribución de frecuencias de los estudiantes en términos de la categoría de trayectoria escolar a la que pertenecen.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
%	6	9.1	0.2	0.3	16.8	15.8	1	5.5	4.4
Abs.	35	54	1	2	101	84	6	33	26

10	11	12	13	14	15	16	17	18
02	0.5	02	02	1	6.4	0.7	5.7	28
1	3	1	1	8	26	4	34	167

En el cuadro anterior destaca que mientras en la categoría de continuo ordinario (1, 2 y 3) los rendimientos se acumulan fundamentalmente en el nivel de medio y alto (1 y 2), las categorías de continuo no ordinario (4, 5 y 6) se concentran en medio y bajo (5 y 6). Es decir, es poco común encontrar estudiantes continuos ordinarios con bajos promedios y continuos no ordinarios con promedios altos. Si bien hay una clara tendencia a que la mayor proporción de los continuos tenga un carácter no ordinario, la representación de los

irregulares es menor. En resumen, existe una tendencia a que la continuidad en los estudios esté asociada al rendimiento (promedios) y la eficiencia. Lo anterior se confirma por el hecho de que la proporción de estudiantes con una trayectoria discontinua (10 a 18) se agrupa fundamentalmente con un promedio bajo y el carácter de no ordinario e irregular.

Las variables

Se cuenta con los gráficos que expresan las distribuciones de frecuencias de cada pregunta para el conjunto de la población estudiada, así como las tablas de esto mismo para cada grupo disciplinario, presentamos un ejemplo con un indicador particular.

Dura pura	5.4	5.4	18.9	21.6	10.9	16.2	16.2	5.4
Dura aplic.	8.8	6.1	31.1	22	14.4	8.3	3.8	7.8
Suave pura	36.9	10.5	15.8	10.5	5.3	5.3	5.3	10.5
Suave aplic.	3.9	13.5	26.8	22.3	10	9.6	7	4.8
Global	8.8	9.8	27	20.9	10.7	9.8	7	8.3

Tabla de datos

FUENTE: Encuesta aplicada a una muestra de estudiantes que ingresó a la U.V. en el '81.

En relación a la variable *condiciones socioeconómicas*, el indicador de ingresos promedio de la familia presenta la siguiente distribución, en tanto en las duras puras el 70.2 % de los estudiantes se agrupa arriba del rango dos a cuatro salarios mínimos, en suaves puras este mismo rango ocupa apenas el 36.9 %; en las disciplinas duras aplicadas y suaves aplicadas la proporción alcanza el 56 y 53 % respectivamente. En este caso, buscando alguna relación con las trayectorias escolares, al

encontrar que la proporción de discontinuos en las suaves puras es la mayor de todos los grupos, se puede plantear la hipótesis, parcial por supuesto, de que el nivel de ingresos es un factor determinante de la continuidad. Globalmente 13 de cada 100 estudiantes provienen de familia cuyos ingresos son iguales o mayores a 8 salarios mínimos. En tanto 47 de cada 100 provienen de familias cuyos salarios son iguales o menores a 2 salarios mínimos.

Más allá de la descripción

Sin duda no es difícil asumir que la cantidad de información obtenida es muy rica, o abrumadora si se quiere, que ofrece la posibilidad de realizar múltiples combinaciones, encontrar un sinnúmero de relaciones entre las variables y plantear variadas hipótesis.

No dejamos de realizar algunas aproximaciones en torno a las diferencias que se presentan entre los grupos disciplinarios en algunas variables, buscando con ello encontrar algunas pistas para interpretar los datos. Sin embargo, las asociaciones encontradas sólo aportan una aproximación, dada la interacción existente entre las variables.

Por lo tanto, nuestra preocupación se centró en determinar una metodología que nos permitiera un análisis integral de los datos, sin perder de vista o recuperando el sentido de interacción entre las variables. Después de múltiples discusiones en torno a variadas posibilidades, concluimos que una alternativa

era la metodología de *Generación automática de reglas de clasificación y selección de atributos*, en la medida en que permite trabajar con una multiplicidad de variables y determina su combinación para clasificar a los estudiantes, sin importar el carácter cuantitativo o cualitativo de las variables, también ofrece la posibilidad de reconocer, jerarquizándolas, la relevancia que se puede atribuir a cada variable, por su asociación particular a cada categoría de estudiante.

Explicaremos en términos generales en qué consiste esta metodología. Una vez que se ha determinado la clasificación de los estudiantes muestreados, en términos tipo de trayectoria escolar (1 a 18), el siguiente paso es caracterizar a las sujetos en términos de las variables observadas en la encuesta. Es decir, en términos de los valores que cada sujeto presenta en cada una de las variables.

El problema a resolver es: dada una clasificación del universo del discurso (tipo de estudiante), determinar reglas (qué rasgos son característicos y cuáles relevantes) para decidir la clase a la que pertenece un elemento. Este es un problema de discriminación.

Más formalmente, sea U un universo del discurso y $C = \{C_1, \dots, C_m\}$ una clasificación de U (las clases C_i forman una partición de U , mutuamente excluyentes y exhaustivas), los elementos de U se pueden representar por una n -ada $(A_1(u), \dots, A_n(u))$ de atributos con rangos respectivos X_1, \dots, X_n . Esto es, cada A_i es una función con dominio U y rango X_i . En términos de nuestra población, U es la muestra, C_1 a C_{18} las

categorías de estudiantes que particionan a U ; cada uno de los sujetos puede ser descrito en función de los atributos $A_1... A_n$, para nosotros variables e indicadores, y de los valores X_1 , es decir el valor que adquieren en cada indicador.

Si de lo que se trata es determinar cómo un atributo se asocia a una determinada categoría de estudiante y cuáles son los relevantes para la clasificación, es necesario señalar cómo puede determinarse esto. Intuitivamente, mientras más información proporciona un atributo para una clasificación, más relevante es para la misma. La manera natural de medir la información que proporciona un atributo a una clasificación es mediante su capacidad de discriminación de los elementos de U . Sin embargo, hay que mencionar que la relevancia de un atributo no es una propiedad absoluta, sino que es relativa a una clasificación. Un atributo puede ser relevante para una clasificación e irrelevante para otra. Surge la pregunta, ¿Cómo puede medirse la capacidad de discriminación de un atributo, o el que sea más (o menos) relevante que otro?

En una primera aproximación, puede decirse que si la proporción de elementos de U clasificados por un atributo A_i es más pequeña que la proporción de elementos clasificados por un atributo A_j , entonces el primero es menos discriminante que el segundo y, en consecuencia, debe ser menos relevante. El siguiente ejemplo, tomado de Núñez y Liñan (1992), permite mostrar esta idea.

Ejemplo 1. Sea U un universo del discurso que contiene los objetos O_1, O_2, \dots, O_{11} , descritos por los atributos A_1, A_2 y A_3

(cuyo rango de valores es {1,2,3,4}, distribuidos en las clase C1, C2, C3 y C4 de la siguiente manera :

CLASES	OBJETOS	A1	A2	A3
C1	01	1	2	1
	02	1	3	1
C2	03	2	1	2
	04	2	2	2
	05	2	2	3
C3	06	1	2	3
	07	3	4	2
	08	3	1	1
C4	09	3	2	4
	010	3	3	2
	011	4	3	2

Por sí mismo, el atributo A1 clasifica a tres elementos (O1, O2 y O11), dos más que A2 y A3. Estos últimos solamente clasifican a O7 y a O3, respectivamente. En el cuadro se puede observar que en el A1, los O1,2 y 11 son los únicos que toman valores diferentes, es decir que no lo toma ningún otro objeto de otra clase; en el caso de los atributos A2 y A3, sólo los O7 y O9 presentan respectivamente un valor que no se da en ninguna otra clase. Sin embargo, los atributos A2 y A3 son, intuitivamente, más *relevantes* para la clasificación puesto que les falta menos

información que a $A1$ para ser totalmente discriminantes. En efecto el conjunto $\{A2, A3\}$ es completamente discriminante, mientras que los conjuntos $\{A1, A2\}$ y $\{A1, A3\}$ no lo son.

El ejemplo ha mostrado que la idea de considerar los atributos aisladamente no es suficiente para caracterizar el concepto de relevancia de un atributo. Es decir que si agrupamos los valores obtenidos por cada objeto en los atributos $A1$ y $A2$ dicha combinación no se repite en las clases, lo cual sí ocurre en algún caso de los conjuntos $\{A1, A2\}$ y $\{A1, A3\}$.

Por otra parte, el problema de la clasificación puede resolverse trivialmente, generando todos los árboles de decisión que sean completamente discriminantes y elegir el más simple. Esto quiere decir que partiendo de agregar los valores de un atributo, ir generando una clasificación que se va derivando con base en los valores de los siguientes atributos. Hacerlo así, resulta improcedente pues las posibilidades de combinación son innumerables, cuando se tienen varios atributos y estos varios valores.

Se han propuesto varios algoritmos, basados en la teoría de la información, para obtener el árbol de decisiones óptimo, Núñez y Liñan (1992) hacen una revisión de algunos de estos algoritmos. En ese mismo trabajo se propone un nuevo algoritmo para obtener el árbol de decisión óptimo. El algoritmo consiste, básicamente, en elegir el atributo cuya *utilidad potencial* sea mayor. La utilidad potencial se ilustra en el siguiente ejemplo:

Ejemplo 2,. Considérense los objetos O_1, O_2, \dots, O_n , el atributo A_1 con rango $\{a_1, a_2, a_3, a_4, a_5, a_6\}$ y las clase C_1 y C_2 . En la tabla siguiente, las entradas de las columnas C_1 y C_2 indican el número de objetos, que obtienen el valor correspondiente. Las entradas de las columnas p_j son las medias aritméticas del número de individuos que tienen el valor a_i del atributo A_1 . En tanto las entradas de las columnas u_j son derivadas de:

$$u_j = \sum_{i=1}^2 (a_{ij} - p_j)^2$$

donde: a_{ij} es el número de elementos que toman el valor a_j en la clase C_i . Estas cantidades se llaman utilidades potenciales de los valores a_i . Todas sumadas forman la utilidad potencial del atributo A_1 .

VALOR	C1	C2	P_j	u_j
a_1	3	1	2	2
a_2	6	2	4	8
a_3	30	10	20	200
a_4	300	100	200	20000
a_5	750	250	500	125000
a_6	1000	0	500	500000

a_{ij} en el caso del valor a_1 es la suma de C_1 más C_2 entre dos (la media) y u_j es $(2-3)^2 + (1-2)^2 = 2$

En el ejemplo 2 se aprecia claramente el aumento significativo de uj cuando aumenta el número de objetos que toman el valor ai . Por otro lado, nótese que el mismo número de objetos del universo toman los valores $a5$ y $a6$ (1,000 objetos) sin embargo pj es mayor en el segundo valor. Esto se debe a que $a6$ es completamente discriminante y $a5$ no. De esta manera el algoritmo obtiene las utilidades potenciales de todos los atributos y elige como atributo más relevante al que tenga la utilidad potencial mayor.

Para visualizar el resultado de aplicar el algoritmo anterior, consideremos, por ejemplo un universo del discurso U con N elementos clasificado en cuatro clases $C1, C2, C3$ y $C4$ y con p atributos $A1, \dots, Ap$. Supongamos que los atributos relevantes han sido $A1, A2$ y $A3$ y que cada uno posee un rango con dos valores, es decir, $Ai = \{ai1, ai2\}$. Entonces tendríamos el resultado

Si $A1 = a1i$ y $A2 = a2j$ y $A3 = a3k$ entonces tenemos la clase Ci

Planteado en otros términos, la aplicación de la metodología de *Generación automática de reglas y selección de atributos*, nos permitirá una aproximación para determinar los atributos (indicadores) más relevantes, al mismo tiempo que distinguir las reglas que se cumplen para ocupar una determinada categoría (clase) de estudiante.

Esperamos que una vez procesada la información con esta metodología a través de un programa de cómputo preparado

especialmente para ello, contemos con una descripción detallada de los atributos y sus valores que se asocian a cada categoría de estudiantes, por poner un ejemplo posible, si un estudiante proviene de un bachillerato de alta eficiencia, público, sus padres tienen grado de licenciatura, ingresó a una carrera de alta selectividad, estudia durante todo el semestre, cuenta con recursos suficientes, opina que sus maestros son regulares en cuanto a conocimientos y espera estudiar un postgrado será un estudiante tipo 1.

Es necesario reconocer que este es un terreno nuevo, si bien las expectativas en torno a esta metodología son muy grandes, y parece abrir grandes posibilidades de análisis, aún no podemos afirmar que los resultados obtenidos aseguren la más adecuada aproximación a nuestros objetivos. Sin embargo, se puede afirmar que ofrece una alternativa bastante seria en cuanto a posibilidades de análisis de bases de datos que operan con variables cualitativas.

EL CURRÍCULUM UNIVERSITARIO ANTE LOS RETOS DEL SIGLO XXI. ÁMBITO UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Lyle Figueroa de Katra*
Pedro Linares Fernández

El proyecto en mención, se inscribe en el marco del proyecto internacional "El Currículum Universitario ante los retos del siglo XXI. Perspectivas en México, Argentina y Ecuador".

La investigación es coordinada y dirigida por el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU-UNAM) y se desarrolla con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

En el caso mexicano, participan diez universidades públicas, las cuales han sido invitadas en función de criterios de representatividad geográfica, sociocultural, económica y educativa. La Universidad Veracruzana participó con un equipo de investigación integrado por los maestros Lyle Figueroa de Katra (Coordinadora), Pedro Linares Fernández, del Instituto de Investigaciones en Educación y Sebastián Figueroa Rodríguez y Gerónimo Reyes Hernández, del Instituto de Psicología y Educación.

Por la importancia que en los últimos años ha cobrado el estudio del campo curricular en nuestro país y a nivel latinoamericano y mundial, se conformaron equipos

* Investigadores del Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.

institucionales, dada la amplitud y profundidad del proyecto cuya trascendencia radica en la posibilidad de abrir espacios para la discusión y análisis de la problemática curricular en la Universidad Veracruzana ante los retos socioeconómicos, científicos-técnicos, culturales y ambientales, etc., del siglo XXI, con el propósito de coadyuvar al desarrollo de un pensamiento mexicano y latinoamericano en el campo del Currículum Universitario.

Con base en el proyecto general elaborado por el equipo integrado por las maestras Alicia de Alba, María Teresa Bravo, Bertha Orozco y Lourdes Chehaibar, investigadoras del CESU-UNAM; a nivel de la Universidad Veracruzana, se plantean los siguientes objetivos:

1. Conocer las concepciones y las expectativas del personal Académico de la Universidad Veracruzana, sobre la orientación de los currícula, ante los retos del siglo XXI, en función del papel que le corresponde en el contexto de la compleja situación social.
2. Generar reflexiones sobre la problemática curricular y sus perspectivas en la Universidad Veracruzana.
3. Contribuir en el desarrollo de una teoría curricular de corte mexicano y latinoamericano.

El desarrollo de la investigación en sus fases comprende la realización del trabajo de campo, la captura y sistematización de la información a través del programa DBASE IV, el análisis e interpretación de los resultados y la elaboración del informe final de la investigación, con lo cual se cubre el 100% de las metas programadas.

Por otra parte, es importante destacar que en el marco de la investigación, se han elaborado los siguientes trabajos:

PONENCIA: "El Currículum de la Universidad Veracruzana ante los Retos del Siglo XXI", presentada en el Foro Nacional sobre Perspectiva Curricular, Realizado en Guadalajara, Jalisco (Junio, 1992).

PONENCIA: "Pensamiento Crítico y Universidad. Algunas Reflexiones", presentada en el Cuarto Congreso Nacional de Pedagogía, organizado por el Colegio de Pedagogos de México, realizado en Veracruz, Ver. (octubre, 1992).

PONENCIA: "El Currículum de la Universidad Veracruzana y su Proyección Social", presentada en el VII Encuentro Nacional de Investigación Educativa: "Investigación Educativa y Modernidad", organizado por el Instituto Mexicano de Ciencias de la Educación "José María Morelos" realizado en Morelia Michoacán.

PONENCIA: "El Currículum de la Universidad Veracruzana. Algunas Propuestas", presentada en el Primer Foro de Investigación Educativa, organizado por la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, de la UNAM, en la ciudad de México (diciembre, 1992).

PONENCIA: "El Currículum Universitario ante los Retos del siglo XXI. Ámbito Universidad Veracruzana", presentada en el II Congreso Nacional de Investigación Educativa. Temática: "Procesos Curriculares Institucionales y Organizacionales", realizada en Monterrey, Nuevo León (octubre, 1993).

En este mismo contexto, se publicaron artículos de divulgación en la *Gaceta* de la Universidad Veracruzana y se organizó en Xalapa el Foro: "El Currículum de la Universidad Veracruzana: Retos, Propuestas y Perspectivas" en donde se presentó una síntesis del informe de investigación, ante el

personal académico y estudiantes de la Universidad Veracruzana y de otras instituciones educativas. Igualmente, por invitación de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, región Veracruz; se presentaron algunos aspectos de los trabajos realizados.

Con las actividades anteriores, fue posible crear espacios de reflexión y análisis acerca de la problemática de la educación superior y el currículum en México y en particular, sobre la función de la Universidad en el contexto cultural socio-económico y político actual; en este sentido, se planteó la necesidad de que la Universidad Veracruzana cuente con un proyecto académico-político que guíe su accionar y le permita insertarse en los procesos de cambio que a nivel nacional y mundial se están operando en todos los órdenes.

LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR EN LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA

Themis Ortega Santos

Partiendo del concepto de currículo como la expresión de lo que cada sociedad -de alguna manera- determina como contenidos importantes dentro de la enseñanza formal, puede afirmarse que su cumplimiento, revisión y transformación son cruciales para la formación de profesionales. Sin embargo, pareciera existir una minimización de su importancia, que se traduce en diversas manifestaciones, entre ellas una práctica docente distanciada -a veces en extremo- de lo propuesto en el currículo formal.

Estos aspectos, aunados a circunstancias tales como un decaimiento en la actividad de los cuerpos colegiados, y la poca disponibilidad de tiempo de los profesores por horas para la realización de algunas tareas académicas, hacen suponer que la escasa participación profesoral en analizar, pensar y, en su caso modificar el currículo incide en un reducido nivel de compromiso con el mismo.

Esta situación se ha hecho presente de diversas formas y alcanza una de sus máximas manifestaciones en la longevidad de los planes de estudio en la Universidad Veracruzana, hasta 1988.

A partir de ese año se plantea como inminente la desaparición de la Escuela de Iniciación Universitaria (o año propedéutico) lo que tendrá como consecuencia una repercusión en los planes de estudio de todas las licenciaturas. Así es como llega a plantearse

en el Consejo Universitario de noviembre de 1988, la necesidad de revisión y modificación de los planes de estudio: se aprueban tres programas para tal fin y en 1989 se inicia dicho proceso. Como puede observarse, este fenómeno representa un parteaguas en la historia curricular de la institución.

Por otra parte, revisando los antecedentes de este fenómeno, puede apreciarse una difusión del conocimiento de las historias de muchos de los procesos de reforma académica, debido a que no existen suficientes registros de los hechos. Así, para obtener información se depende en gran medida de la memoria de los protagonistas. Ese es el caso de las modificaciones en los planes de estudio.

Este es un problema de múltiples repercusiones que afecta, desde el trabajo en el aula hasta esfuerzos posteriores de cambio curricular, como ya se ha visto en el proceso reciente de transformación.

Emanadas de esta problemática surgen, para los fines de este estudio, las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuál es la importancia que se da a la transformación curricular en la Universidad Veracruzana por parte de los diversos sectores que la integran ?
2. ¿Qué situaciones han conducido a los diversos protagonistas de la enseñanza al planteamiento de la necesidad de cambio en los planes de estudio ?
3. ¿Cuáles han sido las características de la participación de los diversos protagonistas en los cambios de planes de estudio ?
4. ¿Cuáles han sido las acciones institucionales de apoyo a los procesos de transformación de los planes de estudio (en el pasado y en el proceso reciente) ?
5. ¿Cuáles han sido los fundamentos teóricos en los que se han basado los cambios de los planes de estudio ?

6. ¿ Cuáles han sido las metodologías empleadas en los cambios de planes de estudio en el proceso reciente ?
7. ¿ A qué estructuras curriculares han dado origen las metodologías aplicadas ?

Para resolver estas interrogantes se han propuesto -en este estudio- los siguientes objetivos:

1. Rescatar información sobre la experiencia que se tiene en las escuelas y Facultades de la Universidad Veracruzana acerca de los cambios curriculares efectuados hasta 1988.
2. Crear una base informativa sobre la transformación curricular emprendida en 1989 en la Universidad Veracruzana, respecto a la participación de los diversos sectores que la integran, los apoyos institucionales, los fundamentos curriculares, las metodologías empleadas y las estrategias particulares desarrolladas en cada escuela o facultad.
3. Comparar los procesos de transformación curricular de las facultades y escuelas de la Universidad Veracruzana.

La metodología empleada se ha basado en el testimonio y la entrevista y, como referencias, se ha recurrido a la revisión bibliográfica y documental.

La población en estudio está compuesta por los directores generales de las áreas académicas, los directores, secretarios y jefes de carrera de las escuelas y facultades, los miembros de los consejos técnicos, los asesores e instructores especialmente designados para este proceso. Todos determinados por el hecho de ser protagonistas de los cambios curriculares. Esta población está definida por muestreo estratificado. La delimitación geográfica del estudio incluye todas las ciudades sede de la Universidad Veracruzana, todas las escuelas y facultades.

Las acciones en estudio son los cambios parciales y totales en los planes de estudio.

El estudio incluye dos períodos. El primero desde la fundación de cada escuela o facultad hasta 1988. El segundo desde abril de 1989 hasta la conclusión de los planes y su puesta en marcha.

Acerca del primer período mencionaré algunos datos relevantes. Una lectura de las fechas de aprobación, puesta en marcha o revisión de los planes vigentes hasta 1988 aporta los siguientes datos: en el área de Artes, las revisiones de los planes oscilan entre 1980 y 1984. El área Biológico-Agropecuria ha tenido una revisión constante de sus planes en los últimos años .

En el área Económico-Administrativa las modificaciones totales más antiguas datan de 1977 y el plan más reciente de 1980.

En el área de Humanidades el plan vigente más antiguo era de 1972, otro de 1973, seguido de un grupo de cinco carreras con planes cuya antigüedad oscilaba entre 1975 y 1978, dos carreras con planes de 1980 y una de 1988.

En el área de Ciencias de la Salud las revisiones más recientes se ubican entre 1981 y 1986.

En el área Técnica las revisiones y modificaciones parciales se dieron con mayor frecuencia.

En todas las áreas, casi la totalidad de los planes de estudio tienen una estructura por asignaturas y prevalecen las seriaciones de tipo lineal.

En cuanto a la naturaleza didáctico-estructural de los cursos se encontraron los siguientes datos por área: Artes, 156 materias teóricas y 658 materias teórico-práctica; Biológico-Agropecuria, 46 materias teóricas, 14 materias prácticas y 151 teórico-prácticas (gráficas 1 y 2).

En el área Económico-Administrativa había 240 materias teóricas, 85 prácticas y 53 teórico-prácticas. En la de

Humanidades, 465 materias teóricas, 85 prácticas, 155 teórico-prácticas, 6 prácticas de campo y 15 seminarios de proyectos de investigación (gráficas 3 y 4).

El área de Ciencias de la Salud, 193 materias teóricas, 62 materias prácticas y 161 teórico-prácticas (gráfica 5).

El área Técnica tenía 313 materias teóricas, 61 prácticas y 282 teórico-prácticas (gráfica 6).

Las gráficas 7 y 8 muestran la situación global de la Universidad a este respecto.

En cuanto a las instancia y mecanismo de participación aplicados a la modificación curricular hasta 1988 se encuentran:

- A. Comisiones nombradas por junta académica para revisar la totalidad del plan.
- B. Comisiones nombradas por la dirección de la facultad para revisar la totalidad del plan.
- C. Comisiones en las modalidades A o B para revisar segmentos del plan.
- D. Academias responsables de la revisión del área o grupo de materias en su tramo de control.
- E. Cada profesor como responsable de revisar los programas de las materias que imparte.
- F. Grupos de profesores organizados por iniciativa propia, con el aval de la junta académica.

Ha predominado la participación de comisiones nombradas por junta académica, en muchas ocasiones combinada con la participación de las academias o algunos profesores, de manera irregular.

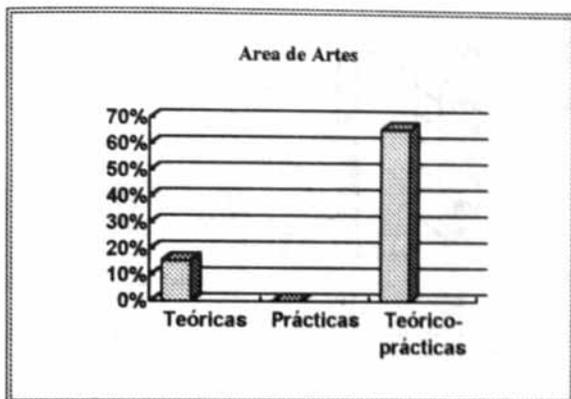
El segundo período, aún en estudio, se caracteriza por la heterogeneidad de estrategias y estilos de participación, desde la organización de cada una de la áreas académicas hasta la de las escuelas y facultades. Ha predominado el nombramiento de

comisiones por junta académica y la división de tareas generalmente por etapas.

Dentro de las dificultades más frecuentes se alude a la falta de tiempo de los profesores, especialmente de los maestros por horas, que forman parte de las comisiones. Hay poca referencia a las dificultades técnicas.

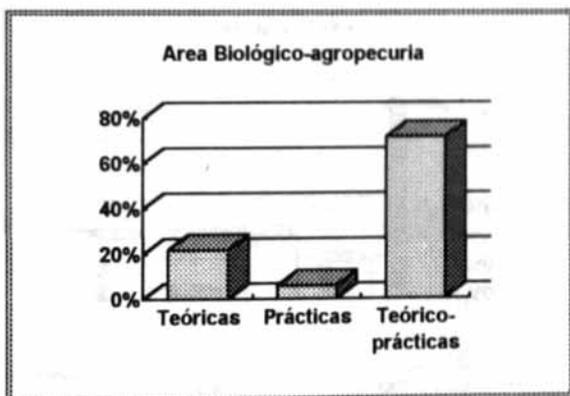
Gráficas por Área Académica

Gráfica 1



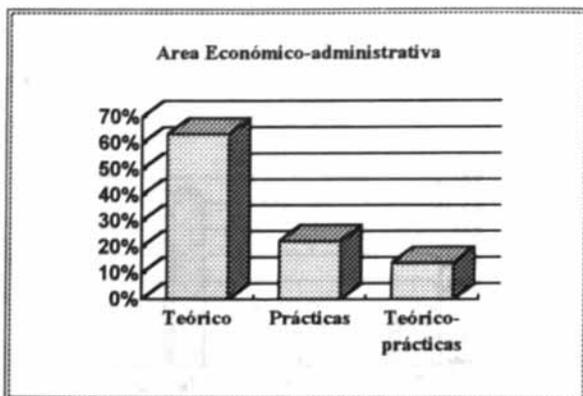
Datos de 1988

Gráfica 2



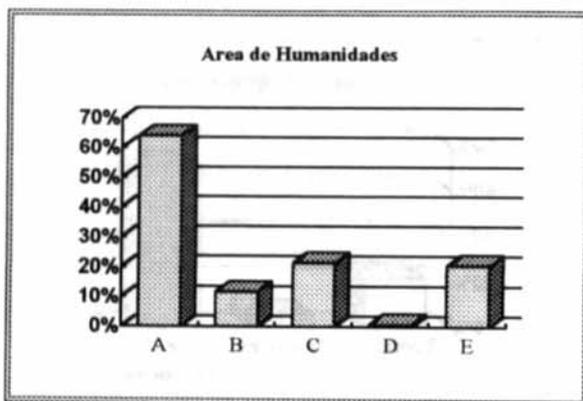
Datos de 1988

Gráfica 3



Datos de 1988

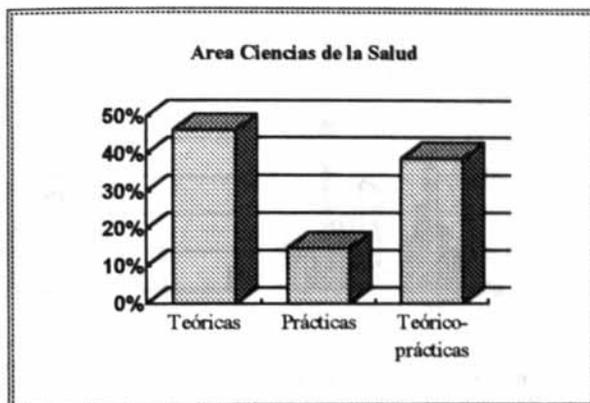
Gráfica 4



A) Teóricas. B) Prácticas. C) Teórico-prácticas.
D) Prácticas de Campo. E) Seminarios.

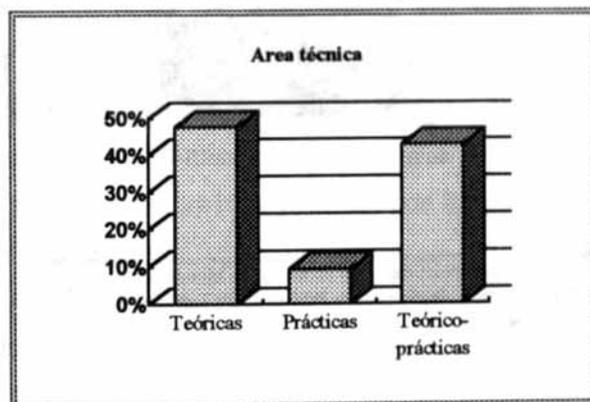
Datos de 1988

Gráfica 5



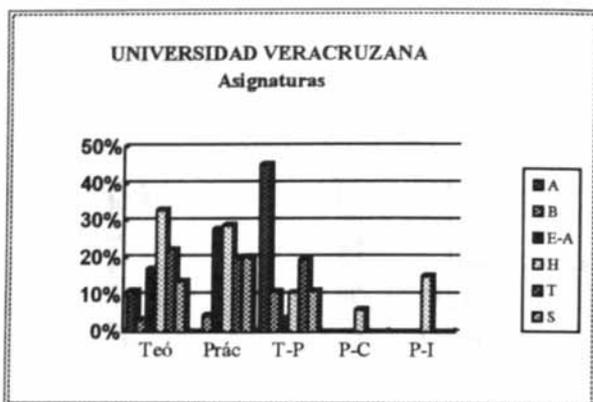
Datos de 1988

Gráfica 6



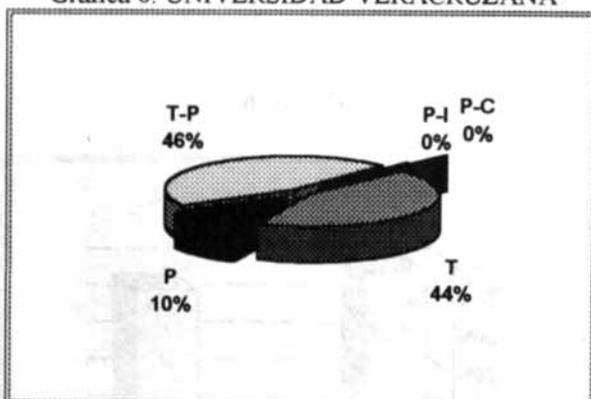
Datos de 1988

Gráfica 7



A= Artes; B= Bioagro; E-A=Econó-Adm.;
H= Humanidades; T= Técnica; S= Salud

Gráfica 8. UNIVERSIDAD VERACRUZANA



T-P= Teórico-prácticas; P-I= Proyectos de Investigación
P-C= Prácticas de campo; P= Prácticas; T= Teóricas
Datos de 1988

SITUACIÓN ACTUAL DEL BILINGÜISMO EN LA ZONA DEL ESTADO DE VERACRUZ

Sergio Téllez Galván

En la época actual, los modelos económicos adoptados en países como México influyen en las estructuras sociales tradicionales, los campesinos e indígenas inician un éxodo hacia los centros urbanos ante la caída del campo y se asientan en la periferia de las ciudades. Paralelamente, las formas de pensamiento, los sistemas de creencias, la identidad se redefinen en el nuevo marco de relaciones, no sin contradicciones, desfases o luchas. También otros grupos de la sociedad padecen los efectos de los rápidos cambios económicos y culturales, se produce el divorcio entre los individuos y las instituciones, con la tendencia a formar pequeñas "tribus".

No cause extrañeza, entonces, que las líneas temáticas de interés en la investigación dentro de las ciencias sociales sean precisamente la identidad, los efectos de la globalización, la

educación, entre otras. Tampoco debe admirarnos la falta de consenso sobre esos puntos.

Las instituciones educativas han sido un campo privilegiado y estratégico para la producción de modelos sociales. Los diseños curriculares, las prácticas docentes, las habilidades y actitudes requeridos de los alumnos de las Escuelas Públicas se ciñen a los proyectos trazados por el Estado.

De ahí que, en la medida de nuestras posibilidades, abordemos un asunto que por diversas razones nos atañe. Me refiero al trabajo: “Situación actual del bilingüismo en la zona totonaca del Estado de Veracruz”.¹ Dicho proyecto se inscribe dentro de la línea *lenguaje y educación* que viene desarrollándose desde hace varios años en el Instituto de Investigaciones en Educación.

Participaron en él tres estudiantes de la Facultad de Antropología que realizaron trabajo de campo en la comunidad de San José Espinal, Veracruz.

Los estudios sobre bilingüismo son clásicos en sociolingüística, la cual, a pesar de las controversias, nos brinda los instrumentos conceptuales para analizar un fenómeno irreductible al mero hecho lingüístico. El bilingüismo entendido como “la situación en que los hablantes utilizan alternativamente ...dos lenguas distintas“ encierra una falsa dicotomía: la lengua del grupo étnico totonaco y la lengua dominante (castellano en varios dominios lingüísticos: educativo, laboral, político,

¹ Responsable: Sergio Téllez Galván; colaboradores: Carlos Castro Rivera, Javier León Tepole y Álvaro Hernández Martínez.

quedando como reductos de la lengua totonaca el dominio familiar y, a veces, el religioso. Además, la valoración que hacen los hablantes de totonaco de la propia lengua refleja la interiorización de la subordinación y el estigma acerca de lo "indígena" en general y, especialmente de la lengua, concebida como un dialecto condenado al olvido por las nuevas generaciones.

Lo que hemos mencionado nos conduce a interrogarnos acerca del papel que desempeña la lengua en la construcción simbólica de la identidad. Definimos la identidad como "un proceso por el que los elementos de identidad de un sujeto, grupo mayoritario o minoritario, se contrasta con otros elementos; la idea central es que la identidad se constituye por un número 'no precisado de nódulos' de plena significación cuyo conjunto jerarquizado a partir de uno predominante que ordena a los demás, según una situación social específica, se contrasta con otros conjuntos pertenecientes a sujetos o grupos (Reporte final de investigación: 1993); es decir, es una relación que se establece al interior y al exterior del grupo sobre la base de representaciones colectivas. Las relaciones no tienen un carácter puramente formal, se arraigan en la explotación que sufren los grupos minoritarios, pero también en la capacidad de respuesta para reivindicar sus derechos sobre la tierra o la autonomía. Creemos que la lengua, junto a otros sistemas simbólicos, constituyen el material capaz de potenciar la organización de un grupo.

LA (RE)PRODUCCIÓN TEXTUAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD VERACRUZANA*

Sergio Téllez Galván

La parte central del proyecto *La (re)producción textual de los estudiantes de la Universidad Veracruzana. Generación 1991-1992, Zona Xalapa* corresponde a la figura de la (re)producción textual de los estudiantes como elemento que articula el discurso de la reproducción de la dominación y los procesos mediante los cuales el estudiante, como individuo, actúa respecto a este discurso bajo una representación socialmente construida y compartida.

Antecedentes

En algunos campos interdisciplinarios, v. gr. Sociolingüística o Etnolingüística, la importancia de la dimensión social para la explicación de fenómenos lingüísticos no se pone en duda. Sin embargo, al realizar una investigación aplicada, se revelan pronto las dificultades a las que uno se enfrenta para encontrar alguna teoría lingüística que permita transitar de las categorías del nivel macro-social: dominación, hegemonía, poder, clase

* Responsable: Sergio Téllez Galván; colaboradores: Carlos Castro Rivera y Claudia Tomic Hernández Rivera.

social, grupo étnico, a las categorías más concretas de situación comunicativa, texto o conversación.

El análisis del discurso se ha constituido en torno a esa preocupación. Quizás los resultados a los que han llegado algunos autores mediante dicho enfoque parezcan desilusionantes, pero, en todo caso, están sometidos a ciertas exigencias: justificar y explicitar la posición que se mantiene con aquellos que forman nuestro objeto de estudio, adquirir un compromiso. Contrariamente a los que pudiera pensarse, no significa dar propaganda a ciertos grupos y sus "idearios", sino proceder con "objetividad" y al mismo tiempo con una intencionalidad moral en el conocimiento y la denuncia de los diversos recursos materiales y, en este caso simbólico, que emplean las élites para dominar ideológicamente a los otros grupos.

La investigación está aún en proceso, por tal motivo se comentarán por el momento los supuestos hipotéticos que han guiado el trabajo:

- a) El estudio del discurso desde un enfoque "crítico" presupone la adopción de una metateoría que conduzca este análisis en un plano socio-político al que corresponde el estudio de las relaciones entre el discurso, el poder, la dominación, la desigualdad social y la posición del investigador respecto a todas esas relaciones sociales;
- b) es posible hacer este abordaje enfocando el rol del discurso en la reproducción de la dominación;

- c) las relaciones sociales involucradas y las condiciones bajo las cuales se realiza la reproducción son complicadas, pero es posible limitar algunos aspectos que involucra la dominación:
- un grupo social minoritario domina a la mayoría, cobijándose en instituciones socialmente construidas y legitimadas para reproducir esa misma dominación;
 - la dominación construye, a su vez, discursos que son expresados en distintos soportes materiales (visuales, lingüísticos, gestuales, etc.)

En el plano educativo:

- a) La institución escolar universitaria, como parte del Estado, reproduce la ideología de las élites dominantes mediante diferentes formas discursivas;
- b) actualmente, las élites que hacen la planeación de la educación superior en nuestro país, han construido un discurso que tiene como eje temático la Modernización. Este discurso de la modernización está vinculado al discurso característico del Sistema Político Mexicano que, en los últimos doce años, ha enarbolado una política de transformación estructural del país a fin de insertarlo en una relación con los países altamente industrializados (Estados Unidos, Canadá y Europa). A esa política como pivote de una adecuación del capitalismo a las nuevas estrategias de globalización económica conocidas bajo el nombre de neoliberalismo. En el ámbito escolar se le identifica como una

política educativa que viene modificando ya el currículum de las instituciones escolares mexicanas, desde el nivel básico hasta el superior. El propósito más evidente es el de vincular la educación con el sector productivo, principalmente el industrial.

- c) Los diversos agentes de la institución escolar responden de diversas maneras a ese programa, algunos lo reproducen por compromiso institucional, otros lo hacen por coerción, reproduciéndolo sin cambio alguno. Algunos más modifican el discurso insertándole nuevas significaciones (globales o locales) que corresponden a otros programas socialmente construidos. Y otros más cuestionan ese discurso y constituyen uno nuevo de resistencia.

El corpus de datos se obtuvo mediante la aplicación del instrumento de investigación a la muestra representativa de estudiantes de la Universidad Veracruzana. Al tener a su disposición un fragmento del Discurso Inaugural de cursos para el semestre 1991 - 1992, pronunciado por el entonces Rector de la Universidad Veracruzana, los estudiantes estuvieron en la posición de expresar su opinión sobre ciertos aspectos de algunas medidas administrativas y académicas que la Rectoría tomó justo en el momento en que esta generación de estudiantes ingresaba a la Universidad.

TERCERA PARTE

RESEÑAS

VERDADES Y TRAMPAS DE LA PEDAGOGÍA

El autor presenta un análisis crítico de lo que él llama "...de que maneras la razón interviene tanto en el proceso educativo como en la reflexión sobre el mismo , o pedagogía". Parte de que la razón posee historia, relata cómo de una época a otra cambia de perspectiva; menciona, además, las coincidencias "Algo hay, no obstante, en que parece existir acuerdo o casi: la razón es una capacidad de conocer distinta del conocer animal; además es una capacidad delimitada por la voluntad y por el sentimiento".

El libro se compone de catorce apartados en los cuales distingue tres orientaciones o direcciones de la razón educativa: la teórica, la práctica y la crítica.

Desarrolla en el primer apartado la razón teórica educativa y trata particularmente sobre el discurso científico, sistemático y de carácter general de los datos educacionales ("saber qué"). Acerca del carácter científico menciona que "...El significado moderno de *ciencia* continuará afirmando su objetividad y su sistemática, pero ya no sostendrá su valor totalizador". Con esto presenta una visión no dogmática del discurso científico. Y señala: "Podría decirse que en ciencia no se descubren verdades, sino que se construyen verdades".

Del apartado número dos al trece aborda la razón práctica educacional y sus ramificaciones. Esta se contempla como la relativa a una acción a realizar y la divide en:

- a) Razón educacional práctico-tecnológica (“saber cómo”), que según el autor “Se propone una estrategia a fin de actuar sobre el mundo”, aquí únicamente interesa lo instrumental.
- b) Razón educacional práctico-práxica o moral (“saber ser”). En donde expone “...las relaciones que establece la razón entre la tarea educadora y el acto moral”, esto es, el plano ético porque considera que “...El acto educador no puede burlar su constitutiva apertura al ámbito axiológico”. Es tajante al preguntar “*¿Existen actos preferibles a otros cuando nos colocamos al margen de la utilidad?*”.
- c) Razón educacional práctico-justificadora (“saber para”). Nos dice es legitimadora en dos sentidos: primero, de la razón justificadora de la conservación que la identifica con las ideologías, las cuales por un lado pueden justificarse en función de la identidad nacional en la cual juega un papel muy importante el Estado que traza un camino muy de acuerdo con sus intereses y no con los de la colectividad.

Por otra parte, distingue la razón educacional justificadora de la conservación por medio del poder político y económico. Destaca cómo el pedagogo puede justificar una educación que perpetúe un orden social dominante. Se manifiesta claramente contra el totalitarismo político. En cuanto al poder económico da ejemplos sobre cómo se generan teorías pedagógicas para sostener sistemas productivos donde no se da importancia al sujeto.

Segundo, en cuanto a la razón educacional justificadora de la protesta, la dedica a las utopías como opciones a situaciones actuales. Plantea la utopía sensata o variable, aquella que ofrece una opción transformadora de tipo colectivo y la utopía insensata, la caracteriza como dogmática, inflexible, extremista que pierde la perspectiva de la colectividad.

Finalmente presenta en el último apartado la razón educacional crítica (“saber contra”), la que censura “...cualquier

pensamiento seguro de sí mismo”, además señala “...La razón crítica, en cambio, roba confianza y certeza a base de otorgar autonomía y atrevimiento”.

Es la razón crítica en el plano educativo la que nos hará dudar de los discursos, de los saberes, que se presentan como absolutos por lo que se asevera “...el crítico amará la duda no para instalarse en ella sino como catapulta, como voluntad de verdad, nunca alcanzable y siempre a perseguir”.

Poner en práctica la razón educacional crítica nos puede llevar a clarificar cuáles pueden ser las verdades y trampas que pueden tendernos los discursos pedagógicos.

Fullat a través de toda su obra, que ilustra con ejemplos y esquemas, nos abre otra opción para la lectura de los discursos pedagógicos sin que adoptemos actitudes dogmáticas, además de tomar en cuenta que la razón “no lo es todo” refiriéndose a la pasión, es decir a la subjetividad del hombre que para efectos del saber pedagógico habrá de considerarse para un análisis más completo.

Además subraya la importancia de un saber crítico donde no caigamos solamente en las críticas constructivas y destructivas que representaría una visión muy cerrada (lo bueno, lo malo) sino ubicarnos en aquel que profundice en la esencia de las cosas para ver más allá de lo aparente.

Existen, pues, diversas “razones” para iniciar la lectura del presente texto.

LAURA AQUINO MARTÍNEZ

FULLAT, Octavi. *Verdades y trampas de la Pedagogía*. CEAC. España. 1984. 128 pp.

ACADÉMICOS: UN BOTÓN DE MUESTRA

En el campo de la educación es notable la gran cantidad de estereotipos y generalizaciones, de estudios con carácter normativo que se abocan a señalar lo que la educación y sus fenómenos no son pero deberían ser. Muy pocos se ocupan del análisis de situaciones particulares y es precisamente aquí donde radica uno de los aportes significativos de este trabajo. El libro es producto de una investigación realizada por un equipo que con su trabajo ha constituido el área de Sociología de las Universidades en el Departamento de Sociología de la UAM-Azcapotzalco. La creación de esta área nos evidencia la importancia de la educación superior como objeto de conocimiento y la complejidad de su construcción como tal desde la perspectiva sociológica.

La lectura del texto nos muestra cómo en un contexto particular -el Departamento de Sociología- se constituye el cuerpo académico, cómo evoluciona y cuáles son sus características peculiares. El estudio de procesos específicos no necesariamente significa la simplificación de la realidad, reduciéndola a la dinámica de microsituaciones. En este caso, nada estaría más lejos del propósito de los autores quienes, a través del texto, nos muestran que el análisis realizado justamente está considerando la complejidad del sistema escolar en la que los académicos son actores protagónicos.

Esta complejidad se rescata desde el primer capítulo, escrito por Miguel Ángel Casillas y Adrián de Garay, en el que se nos presenta un primer nivel de análisis referido al contexto socioeconómico y político en el que se desarrolla la educación superior en nuestro país. De acuerdo con los planteamientos de

José Joaquín Brunner (1987), se identifican con gran claridad los fenómenos que nos permiten entender el mundo en el cual los catedráticos dejaron de serlo para dar lugar a la aparición de los "académicos". Estos fenómenos son: la expansión institucional, el crecimiento de la matrícula estudiantil y la burocratización de la universidad, amén de la propia aparición de los académicos. El análisis, que abarca desde 1960 hasta la década de los noventa -su inicio- nos permite, por otra parte, dimensionar el desarrollo de la educación superior en el contexto nacional con mayor nitidez, rescatando así la perspectiva histórica de los fenómenos estudiados. En este sentido también va lo que se identifica como las fases típicas de la trayectoria académica: incorporación, iniciación, trayectoria y situación actual.

Otro nivel de más especificidad, que el equipo en su conjunto analiza en el segundo capítulo, es el de la Universidad Metropolitana, el marco en el que se ubica el Departamento de Sociología que es el referente empírico de esta investigación sobre académicos. Ubicados ya en este nivel de concreción, se consideran y analizan dos polos: la institución que contrata y los académicos. Esto se fundamenta, como los autores señalan, porque en un modelo de mercado a la institución corresponde la demanda de trabajo y a los académicos la oferta de sus servicios que son saberes y destrezas. Las conclusiones de este análisis nos llevan a la identificación de algunas tendencias, considerando aspectos disciplinarios, de sexo, de condiciones de contratación etc. de los académicos en cuestión, en momentos diferentes de su constitución como tales.

Finalmente, el capítulo tercero escrito por Lilia Pérez Franco, pone en claro la filiación disciplinaria y teórica de las categorías que se construyeron para el análisis. Este capítulo es de especial importancia para quienes estamos intentando realizar investigación en el campo educativo y la apostamos a la explicitación como principio metodológico fundamental. El esfuerzo desplegado en este capítulo nos da a conocer

claramente la estrategia de análisis que es la mayor riqueza que nos aporta el texto. Vale la pena mencionar aquí la continuidad de este proyecto y su utilidad, ya que fue en su seno donde se originó un proyecto similar con dimensiones nacionales en el que se rescata la estrategia propuesta en esta investigación.

Para concluir quiero decir que *Académicos: un botón de muestra* no sólo nos ilustra sobre quiénes son los académicos del Departamento de Sociología de la UAM-A, sino también sobre la calidad de los académicos que realizaron este estudio y lo que eventualmente puede llegar a producirse desde esa figura tan controvertida, propia de la UAM, conocida como "docente-investigador".

JENNY BELTRÁN CASANOVA

GIL, Antón *et al.* *Académicos: un botón de muestra*. UAM-
Unidad Azcapotzalco, Depto. de Sociología. México,
1992,
193 pp.

CRISIS, EDUCACIÓN Y PODER EN MÉXICO

El presente libro está estructurado en siete capítulos, cinco de ellos dedicados concretamente al estudio de la educación en México y la perspectiva desde donde está conceptualizada y se ha impulsado. Expone también, en los dos últimos capítulos, los enfoques con que se define a la ciencia y las relaciones que establece con la sociedad, el desarrollo y con el Estado, además la intención con que se genera una investigación científica institucionalizada y las limitaciones que esto conlleva. Todo esto sin apartarse de la educación superior que ocupa un lugar importante en el desarrollo del conocimiento científico.

Para compenetrarnos en su estudio, la autora aborda esta temática enfatizando la interacción que existe entre la educación y la estructura socioeconómica y política de la sociedad. Dentro de este contexto, expresa que la educación está condicionada por el modelo de desarrollo económico que cada gobierno formula como plan de trabajo, puesto que las políticas educativas son parte de dicho modelo, por lo que éstas tienden a buscar estrategias para alcanzar el desarrollo económico del país y para ello la educación es la que se debe adaptar a los requerimientos de la producción. Así, las políticas educativas se rigen con criterios utilitaristas y tecnocráticos pues se busca que los estudiantes sólo apliquen los conocimientos recibidos para responder a los requerimientos de grupos que tienen el poder económico y político.

Dentro de estas políticas se conceptualiza a la educación y, en particular, a la educación superior, como la encargada de formar a los técnicos y profesionales que sirvan al sistema productivo. Cuando esto no sucede se responsabiliza a las limitaciones individuales y al sistema escolar por la incapacidad para proporcionar una educación orientada al servicio de la producción. Por esto la autora comenta "... se busca responsabilizar al aparato escolar de las deficiencias en la preparación profesional de los egresados, sin que se cuestionen las características de la estructura socioeconómica de la sociedad y la forma como se organiza el sector productivo...". Señala también que la educación no ha cumplido con su función social en cuanto instrumento de eliminación de las desigualdades sociales ya que no mejora las condiciones de vida de la población, sino que se encuentran mejor colocados en la estructura económica.

En lo que respecta a este punto, Amparo Ruiz sostiene en forma determinante que "el proyecto de nación que la sociedad y el Estado se formulen debe dar la pauta para señalar las directrices que habrán de seguirse en lo económico, político y lo social, y concretamente en el ámbito educativo, y no al revés, es decir, que el modelo económico, que responde a las exigencias de los grupos hegemónicos, sea el que oriente exclusivamente el desarrollo de la educación".

Se analiza también lo referente al ambiente sociocultural y la relación que tiene con la educación. Se destaca el papel tan importante que juega la familia en el aprovechamiento escolar de los educandos, en el sentido que no sólo se aprende en la escuela, sino que la herencia y vivencia socioeconómica y cultural que proviene de la posición de la familia y del grupo social al que se pertenece influye en el aprovechamiento escolar, sin olvidar los aspectos físicos y psicológicos del educando que también están inmersos dentro de este contexto. Sobre la relación entre escuela y familia (junto a ellas todo el contexto

sociocultural), se comenta: "Los hábitos y costumbres, así como las formas de socialización, de conocimiento y relación con el mundo que lo rodea se adquieren en el seno familiar y se refuerzan, amplían o modifican en el aula, de manera que la escuela y el hogar deberían concebirse como un todo integrado para orientar el desarrollo intelectual y emocional de los individuos"; por lo que la formación de los hijos debe ser responsabilidad conscientemente asumida y compartida entre la pareja y la escuela.

Analizando la relación Estado, Educación y Sociedad en el texto se muestran dos ejemplos concretos en los que deja ver cómo se pone en marcha la política oficial en lo que respecta a la educación: en el primero se comentan los diez puntos propuestos por el candidato del Partido Revolucionario Institucional a la Presidencia del país para la educación superior que tienen como principal propósito elevar la calidad de la misma. Tales puntos plantean que la educación será considerada de *calidad* cuando contribuya a formar cuadros profesionales y de investigadores que impulsen el desarrollo de la ciencia y la tecnología.

En el segundo ejemplo hace referencia al Programa para la Modernización Educativa, producto del Plan Nacional de Desarrollo en el cual aparecen los lineamientos a seguir en cada uno de los niveles del Sistema Educativo Nacional, y cómo dicho Programa no puede llevarse a cabo por el bajo presupuesto que las instituciones educativas poseen y por otro lado, la sociedad se sabe ajena a este proyecto ya que se le ha formulado sin la participación de la población a quien está dirigido.

Vemos así cómo el Estado que tiene a su cargo la Educación del país legitima sus propias políticas educativas para que forme a un profesionista que aplique los conocimientos adquiridos en la escuela, propios de su campo, y se integre al sistema productivo ya sea como Ingeniero, Físico, Administrador,

Pedagogo, etc. En este marco se considera que la calidad en la educación nos llevará a un mayor desarrollo de la ciencia y la tecnología y por consiguiente al desarrollo del país *beneficiando* así a toda la sociedad.

Es por ello que la Universidad juega un papel importante para el desarrollo científico y tecnológico (léase económico), por lo que las políticas académicas universitarias están condicionadas a lo que sucede, o se planea que suceda, en el contexto social ya que el destino de la Universidad va de la mano con el que se da en el país. Sin embargo, la Universidad en México, apunta Ruiz del Castillo, ha buscado espacios de resistencia, ha luchado por la libertad de expresión y de cátedra lo que genera que dentro de la misma haya una diversidad de formas de pensamiento que estarán cuestionando, explicando y confrontando, desde distintos puntos de vista, una realidad concreta.

El quehacer científico también se ve involucrado en esta interdependencia socioeconómica y política y ha tomado mayor atención por el “carácter que ha adquirido la ciencia como un instrumento más de dominio económico y político de unas naciones sobre otras” además de cómo ha sido utilizada para *ciertos* fines, lo que determina que la investigación en algunos casos se apoye más y en otros menos.

Es así como Amparo Ruíz del Castillo expone de manera sencilla, la interrelación que guarda la Educación con la Sociedad y el Estado, el cómo la educación (y todo lo que ella engloba) se ve condicionada por los *proyectos políticos y económicos* generados por los intereses de clase y de poder, y por lo mismo están muy alejados de buscar mejores condiciones de vida para toda la sociedad.

En el transcurso del texto, la autora analiza esta problemática y, para explicar lo que sucede en nuestro sistema escolar, se apoya en planteamientos teóricos gramscianos y de las teorías de la reproducción y la resistencia con lo que trata de mostrar otras opciones que pudieran generar nuevos espacios y formas de

pensar encaminadas a transformar esta sociedad desigual. La educación, nos dice, debe servir como un instrumento para mejorar las condiciones de vida de la mayoría de la población, enmarcada como práctica de la libertad y no como práctica de la dominación.

GUILLERMINA ORTÍZ POZOS

RUIZ DEL CASTILLO, Amparo. *Crisis, educación y poder en México*. Ed. Plaza y Valdés. México. 1990. 147 pp.

ETNOGRAFÍA E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

¿En qué consiste y cuál es la utilidad de la etnografía en el ámbito escolar? A esta pregunta, Peter Woods responde de manera amplia y sencilla al dar a conocer en su libro los diversos procedimientos metodológicos de corte etnográfico susceptibles de emplear en la recolección e interpretación de datos empíricos obtenidos en el ámbito escolar, ofreciendo a los lectores una alternativa en la investigación educativa que puede proporcionar resultados de mayor riqueza cualitativa y un conocimiento más representativo de la singularidad del contexto escolar estudiado.

Con este propósito, involucra al lector en la identificación de las características propias de la etnografía, así como en el reconocimiento de la utilidad pedagógica que ofrece, para a partir de ahí guiarlo por los distintos estadios a través de los cuales discurre la investigación etnográfica. De este modo, capítulo a capítulo lo va enfrentando a las condiciones comunes que definen el trabajo etnográfico, a las limitantes teóricas que el enfoque afronta, a la caracterización y manejo de técnicas de recolección de información, a la peculiaridad de la tarea analítica que le distingue, e incluso a la ardua labor que la redacción del producto exige.

En términos generales puede hacerse referencia a una organización del discurso alrededor de tres grandes temáticas bajo las cuales quedarían circunscritos los contenidos antes

referidos. Estas son: la educación, el maestro como investigador, y el instrumento más delicado que se concreta en la propia persona del investigador.

En relación a la primera, el autor parte de subrayar la importancia que la educación tiene como actividad social y como generadora de principios aplicables en otras áreas que impliquen un trabajo similar al que en aquélla tiene lugar. Esto le lleva a provocar la reflexión completamente válida acerca de la necesidad de incorporar a la práctica de la enseñanza los progresos científicos de una manera más inmediata y más sustentada en la problemática real, a través de la participación comprometida en los procesos de investigación de quienes concretizan tales progresos: los maestros.

A juicio del autor, es precisamente la etnografía la que brinda la opción más viable para que el conocimiento pedagógico fortalecido por los maestros en la práctica se vea continuamente enriquecido no sólo cuantitativa sino también cualitativamente. La etnografía “se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo esto se desarrolla o cambia a través del tiempo... (y) trata de hacer todo esto desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo”.

En este sentido, la posición ocupada por el maestro en el ámbito escolar y la interrelación natural que establece con los demás integrantes de ese ámbito, colocan al trabajo etnográfico en un nivel de indiscutible asequibilidad en el que las primeras etapas de negociación del acceso y reconocimiento del contexto a estudiar, quedan resueltas de antemano.

Se corrobora lo anterior al apuntar que “gran parte del tiempo del maestro se invierte en trabajo etnográfico, observando, escuchando, tratando de comprender a sus alumnos y colegas (por lo que) es muy corto el paso que se requiere para

imprimir a esta actividad una orientación más sistemática, con miras a una investigación”.

Lo anterior no puede negarse más si se exige una observación anexa al planteamiento aquí expresado, pues si bien es cierto que la posición ocupada en el ámbito estudiado facilita en gran parte el trabajo, lo es también el hecho de que no en todos los maestros se da la disposición a la investigación pues ello exige un marco mental adecuado en el que, como apunta el autor, la “certeza” respecto a la aplicabilidad de las estrategias empleadas y en cuanto a la racionalidad de su conocimiento pedagógico debe ser de carácter “abierto”.

Por ello, se señala que “es imprescindible ser capaz de mantenerse fuera de uno mismo, de cultivar el distanciamiento del papel, de verse a sí mismo y de ver el propio papel, la institución y a los demás como un sistema analizable, en el que las motivaciones y los intereses propios pueden identificarse como parte del sistema y no orienten el análisis de este”.

Visto así, cabría indicar que al marco mental adecuado le subyace no sólo la “certeza abierta” o la crítica continua del propio trabajo, sino también una postura epistemológica y una formación teórico-metodológica que aparece en cierta medida soslayada por el autor.

Se expresa que el trabajo etnográfico es accesible a los maestros pues “no se necesita estar versado teórica ni metodológicamente, aún cuando esto sea despreciable”. Pero si para “...representar la realidad estudiada, ... (debe) tenderse a dar una descripción rigurosa de la relación entre todos los elementos característicos de un grupo singular, pues de lo contrario la representación puede parecer distorsionada”, es necesario entonces que en primer lugar, el maestro reconozca en el contexto escolar una articulación de diversos niveles y dimensiones de la realidad si es que no quiere correr el riesgo de perderse en la perspectiva holística adoptada en este enfoque de investigación.

En segundo lugar, aun cuando parta del estudio de un fenómeno en su estado natural con pocas posibilidades de estricto control, deberá asegurar en la medida de lo posible un carácter riguroso de los métodos empleados para obtener una representación real del contexto estudiado en el que él mismo actúa y del que recibe su acción.

La apertura mental que, en palabras del autor, "... induce un talante reflexivo, cuestionador de las bases de las creencias propias, que toma distancia del papel propio e identifica los prejuicios", le reclama al maestro ubicarse como constructor del conocimiento pedagógico que no aparece a la percepción inmediata, así como reconocer las preconcepciones con las que cuenta para hacer factible su manejo y limitar las posibilidades de obtener representaciones distorsionadas del hecho educativo.

Se requeriría además de cierto conocimiento sobre la dinámica de la personalidad para que el etnógrafo interesado "por lo que hay detrás, por el punto de vista del sujeto... y la perspectiva con que éste ve a los demás", maneje bajo un correcto encuadre todos los datos empíricos recabados mediante las principales técnicas del trabajo etnográfico (observación participante, entrevista y materiales escritos) y realice un adecuado trabajo de análisis de la información que lo conduzca a la clasificación y categorización, elaboración de conceptos, modelos y tipologías.

El mismo autor señala que el etnógrafo "... necesita siempre de una cierta dosis de valoración crítica", a lo que convendría agregar que, sin apartarse de los datos empíricos, dicha valoración debe apoyarse necesariamente en un firme sustento teórico y metodológico.

Muy probablemente el cumplimiento de estas condiciones brindaría a la investigación etnográfica mayores posibilidades para asegurar una validez que, como se hace notar en el documento, aparece como dudosa para los enfoques empírico-analíticos.

Lo descrito hasta aquí apunta hacia la tercera temática: la persona del investigador como el instrumento más importante del proceso de investigación. Un aspecto poco atendido en la bibliografía existente sobre el tema, pero presentada con gran tino y fuerza emotiva en este libro.

Así, el autor nos hace “descubrir” al investigador no sólo como el planificador-ejecutor de la tarea y el procesador intelectual de la información recopilada; sino como el sujeto social e individual que posee sus propios intereses, motivaciones, capacidades y afronta condiciones específicas de vida que le facilitan o entorpecen la adopción de actitudes favorables para inmiscuirse en el contexto estudiado, el desarrollo de las tareas implicadas en la investigación e incluso el logro de una comprensión más profunda de la situación observada y de los datos recabados que se materializan en la persona del investigador.

El proceso mismo le reclama involucrar algo más que sus capacidades intelectuales y creativas, le exige poner de manifiesto otras cualidades humanas para actuar con discreción, paciencia, decisión y vigor para avanzar por los distintos estadios de la investigación, para sacar provecho de la preocupación provocada por retrocesos ineludible, para disfrutar de los crecientes progresos e incluso para manejar la angustia que el trabajo mismo de redacción del informe suele provocar.

La investigación implica un gran esfuerzo personal que requiere de ciertos imperativos morales y condicionadores mentales y cierta dosis de artesanía para enfrentar “el sufrimiento (que) es una compañía indispensable de este proceso”.

Conforme lo revisado, los proyectos etnográficos cuidadosamente desarrollados y sólidamente cimentados, brindan a los maestros la posibilidad -que otras vías de indagación quizá no lo hicieran- de contar con resultados seguramente novedosos y adecuados para enriquecer su acción

pedagógica. Posibilidad que se verá acrecentada en la medida en que los trabajos orientados en esta línea, superen progresivamente las limitantes teóricas enfrentadas y ofrezcan, a través de sus resultados, argumentos para asegurar la validez tan comúnmente cuestionada en sus productos.

En el trabajo de investigación aquí abordado se observa cómo en un proceso el énfasis recae en lo cualitativo, y cuyo desarrollo responde no a guías preestablecidas mecánicamente sino al objeto de estudio y a la particularidad del ámbito atendido. Persigue así abarcar cuantos fenómenos y procesos caracterizan la vida del contexto estudiado para entender la intencionalidad, el significado o interpretación subjetiva de quienes actúan, así como el flujo de interacciones que se generan, intercambian y negocian dentro del mismo.

En este sentido, es factible identificar en *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, un enfoque ubicado dentro del paradigma ecológico que ofrece a todos aquellos interesados por llevar a consecución investigaciones cualitativas en el campo de lo social, una amplia garantía de conocer una alternativa metodológica con mayores posibilidades de profundizar y explicar la complejidad de un contexto particular.

IVONNE AMÉRICA PELAYO MEZURA

WOODS, P. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós, Barcelona, España. 1987, 220 pp.

EL DESAFÍO EDUCATIVO. CALIDAD Y DEMOCRACIA

En esta obra, se reúnen cuatro estudios en un análisis muy interrelacionado con los factores que inciden en la problemática educativa de América Latina. Resulta sumamente interesante encontrar en un solo texto aspectos que han sido tratados de manera independiente ya sea por tradición en un sistema educativo o por las condiciones políticas de las naciones latinoamericanas. Estos factores son la excelencia académica y la democracia. El primero de ellos sólo se ha ubicado en el contexto institucional de la educación, y el segundo en la participación política de los grupos humanos que constituyen y construyen los movimientos sociales de los pueblos.

En el primer estudio se realiza una reflexión actual sobre los paradigmas de la investigación educativa y su incidencia real en la toma de decisiones político-educativas. Se mencionan los problemas existentes en cuanto a la generación de estrategias que orienten estas decisiones, y la escasa efectividad de los paradigmas para producir cambios reales en las prácticas pedagógicas o políticas. Los paradigmas de investigación socioeducativa analizados son: de la teoría educativa liberal; economicista; y de los enfoques crítico-reproductivistas. Menciona que el fracaso ha sido el resultado de que los paradigmas han evolucionado con un nivel más alto de desvinculación con respecto a la realidad social, y que es preciso contar con uno nuevo que brinde los parámetros sobre los cuales

efectuar el balance, seleccionar lo realmente significativo y señalar los problemas más relevantes desde el punto de vista del conocimiento. Sin embargo, es necesario que se señalen los grandes ejes problemáticos a partir de los cuales pueden definirse los desafíos actuales que un paradigma teórico debe enfrentar y resolver. Estos son los siguientes: a) el problema de expansión cuantitativa y la marginalidad; b) el problema del desarrollo científico-técnico; c) el comportamiento de los diferentes actores sociales; d) las condiciones del aprendizaje.

Concluye el autor el análisis de este estudio, dando énfasis a la participación de los actores sociales y propone para la construcción de un nuevo paradigma educativo, incorporar el postulado según el cual todos toman decisiones educativas: los políticos, los docentes, los padres, los estudiantes, los administradores, etc.

El segundo estudio pone en debate las cuestiones universitarias, la calidad de la enseñanza como concepto y como problema, y la democratización en la distribución de los conocimientos. El autor hace una acotación fundamental referente a la calidad de la enseñanza superior, mencionando que ésta se refiere a dos aspectos, por un lado a los procesos de aprendizaje (donde la calidad se mide por los logros cognitivos), y por otro, a los aspectos institucionales y sistémicos (donde la calidad es medida por los logros en términos de productos sociales como correspondencia en el mercado de trabajo, desempeño ocupacional, socialización en términos de valores, actitudes, etc.).

Para aprehender la problemática de la calidad de la enseñanza con toda su complejidad realiza un análisis de tres aspectos: mercado de trabajo, participación política y excelencia desde el punto de vista del conocimiento. Partiendo del supuesto común según el cual la Universidad era un lugar donde se desarrollaban actividades socialmente significativas, ya sea desde la perspectiva de desarrollo económico o de movilización social

hacia el cambio, el autor advierte acerca de que el llamado proceso de deterioro de la calidad de la enseñanza puede ser concebido como un proceso de pérdida de capacidad para cumplir las funciones sociales significativas que con anterioridad le eran conferidas. Existe por lo tanto una pérdida de significado en términos del mercado de trabajo, desde el punto de vista político y desde el punto de vista del conocimiento, esto como resultado, respectivamente, de la devaluación de las credenciales educativas, de la derrota de los movimientos revolucionarios que tenían como actores sociales a los estudiantes y del deterioro de la calidad académica producida por la masificación de las instituciones.

Destaca en el ámbito de los problemas asociados a la calidad de la enseñanza, el que se conoce como "excelencia académica". Este es referido a los docentes y medido a través de su dedicación exclusiva, publicaciones, investigaciones, etc., careciendo de regularidad y de un análisis sistemático que avalen la hipótesis según la cual se ha deteriorado algo que en algún momento era excelente. Esta afirmación es enunciada debido a la problemática que enfrentan los profesores, ya que se identifica que tiende a generalizarse cada vez más la contratación de quienes se preparan para el ejercicio en profesiones y actividades que nunca han ejercido, y de forma preocupante se está extendiendo la figura del docente que sólo es docente, en otras palabras, que no ejerce la profesión y que no desarrolla investigaciones. La formación docente, además, requiere de un dominio de técnicas para la enseñanza efectiva en las condiciones de masificación de las universidades, apropiada para resolver los problemas de aprendizaje que plantea una población estudiantil con antecedentes culturales en desventaja en comparación con las élites tradicionales.

En cuanto a la democratización de la distribución de los conocimientos se señala que hoy más que en otros tiempos, tanto la posible participación en el mercado laboral como en el

político dependen de la posesión de conocimientos socialmente efectivos, por lo tanto la democratización de la enseñanza sólo será efectiva si se traduce en democratización desde el punto de vista de la calidad de los conocimientos que se distribuyen. Por lo que se refiere al aspecto cualitativo de la enseñanza y su democratización se señala que existen dos problemas principales: 1) la brecha existente entre la masificación de la enseñanza superior y la subsistencia de porcentajes muy elevados de individuos que no finalizan su escolaridad básica; 2) el segundo aspecto se refiere a la democratización social del acceso a la enseñanza superior, siendo necesario diseñar políticas específicas que reduzcan la discriminación social que se realiza durante los mecanismos de acceso a este tipo de enseñanza.

Retomando la preocupación por la calidad de los resultados de la acción educativa nos indica que las propuestas de aprendizaje basadas en tecnologías modernas en las que se supone un esfuerzo importante del estudiante mediante el autoaprendizaje, desplaza la responsabilidad de los resultados de la institución y del docente hacia los estudiantes. Por lo anterior, es necesario retomar la responsabilidad de los docentes en dicho proceso, y afirma que su formación académica y pedagógica debe impulsarse debido a que en materia de tecnología educativa, el recurso más abundante y barato que América Latina dispone sigue siendo el personal docente. Por otro lado, indica que el nivel de responsabilidad institucional existente en nuestra región es en términos generales significativamente bajo en los servicios públicos, como son los servicios educativos.

En cuanto a la innovación pedagógica en la educación superior, retoma a Kuhn para postular que en educación superior y frente a una expansión tan notable como la ocurrida en las últimas décadas, la mejor forma de preparar para la innovación (tanto a los docentes como a los estudiantes) es a

través de la definición de tradiciones y la formación de paradigmas que se desarrollen hasta agotar sus posibilidades, evitando ser "modernos" sin haber sido nunca tradicionales.

El tercer estudio aborda de una manera muy realista el estado de crisis del nivel medio del sistema educativo de Latinoamérica. Este originado por su pérdida de carácter elitista del pasado y su conversión a un ciclo de masas, sin que esto represente una absoluta democratización en su acceso, ya que sólo ingresan a este nivel los hijos de los estratos medios y altos de la sociedad, aún cuando hay ya un mayor acceso de las mujeres. Sin embargo, la enseñanza media ha perdido el fin que perseguía con anterioridad, que era el preparar a la élite dirigente para su ingreso a la Universidad y así obtener un puesto de trabajo de altos ingresos y prestigio. Por otra parte, no ha respondido a la promesa de brindar una formación cultural que permita la comprensión del mundo que facilite la participación activa y consciente de los jóvenes en todos los aspectos de la sociedad en la que se desarrollan.

El último estudio evalúa los efectos de la crisis económica sobre el sector educativo, analiza las políticas de ajuste a través de algunos indicadores cuantitativos tales como la matrícula, esfuerzo estatal y privado, gasto educativo, etc., así como a través de su impacto en la calidad de la enseñanza.

Por lo que se refiere a los indicadores cuantitativos señala que la educación preescolar presenta una gran expansión, siendo una de las transformaciones educativas más importantes en los últimos años; en cuanto a la escuela primaria, los efectos de la crisis no se aprecian sobre su cobertura, sino en los niveles de rendimiento escolar; por otra parte, la evolución de la matrícula en la enseñanza media y superior, el ritmo de la expansión fue muy intenso hasta 1980 y a partir de esa fecha se ha observado que permanece sin alteración o en algunos casos ha comenzado a retroceder. En todos los países se identifica que el rol del Estado tiende a aumentar.

Al referirse al gasto educativo, sostiene que el aumento en el porcentaje de recursos destinados a la educación está relativamente neutralizado por el descenso de la disponibilidad global de los mismos, observándose un deceso del producto Interno Bruto en la mayor parte de los países.

Desde la dimensión cualitativa, el impacto de la actual crisis financiera es analizado ubicando la calidad de la enseñanza bajo tres perspectivas diferentes: a) la relación con determinados objetivos en términos del desempeño escolar; b) la relación con los valores, actitudes y patrones culturales de la sociedad y c) la relación con los requerimientos del mercado de trabajo.

Sin duda alguna, esta obra abre un debate actual y necesario alrededor de las diferentes estrategias de desarrollo que logran un doble objetivo: el de la *modernización* comprendido como el crecimiento económico y la eficacia en la gestión; y el de la *democracia*, en el que se incluyen los aspectos de equidad en la distribución de los frutos del crecimiento, así como la participación de las decisiones. Y en el marco de desarrollo científico, desde una perspectiva educacional, plantea el dilema acerca de cómo desarrollar un proceso donde a partir de las condiciones culturales locales, se produzca la apropiación del conocimiento socialmente significativo, se genere conocimiento endógeno y se distribuyan democráticamente sus contenidos.

GERÓNIMO REYES HERNÁNDEZ

TEDESCO, Juan Carlos. *El desafío educativo: calidad y democracia*. Grupo Editor Latinoamericano. Buenos Aires, Argentina. 1987.

