

19
Rej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

Escuela Nacional de Estudios Profesionales
"ARAGON"

EL VINCULO DOCENCIA-INVESTIGACION
EN PEDAGOGIA

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
MARIA EUGENIA LUNA ELIZARRARAS



ENEP
ARAGON

escuela nacional de estudios profesionales
aragón

Octubre 1987



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

INTRODUCCION	1
CAPITULO I. DE LA PRACTICA A LA PRAXIS DEL DOCENTE	
1.1 Práctica del Docente y Hacer Fenoménico	9
1.2 Investigación del Docente e Instancias de Ruptura	27
1.3 Praxis del Docente y Totalidad Docencia-investigación	46
CAPITULO II. DOCENCIA E INVESTIGACION: COYUNTURA - INSTITUCIONAL	
2.1 Pedagogía, Docencia e Investigación	53
2.2 Curriculum, Docencia e Investigación	65
CAPITULO III. DOCENCIA E INVESTIGACION: UNA REFLEXION SOBRE LA PRACTICA PROFESIONAL	
3.1 Teoría, Práctica y Praxis	91
3.2 Docencia e Investigación	115
3.3 El vínculo docencia-investigación	165
CAPITULO IV. LA DOCENCIA COMO TEORIA Y PRACTICA - PEDAGOGICA	
4.1 Ciencias de la Educación, Pedagogía y Docencia	174
4.2 ¿Didáctica? ¿Didácticas?	188
4.3 Saber y Hacer de la Docencia (Elementos de Discusión Epistemológica): Hacia dónde Concluir	199
FUENTES DE CONSULTA	210
ANEXOS	

INTRODUCCION

El contenido de este trabajo representa la intención de establecer un debate, de abrir una problematización respecto de lo que pretende constituirse en una obviedad o bien, en algo que se explica por su sola enunciación. Hablar de docencia parece, de este modo, remitirnos a una práctica que ya se encuentra en lo pedagógico por poseer atributos técnicos e instrumentales, es decir, por formar parte de un discurso preocupado, históricamente, por las formas organizativas para la transmisión de conocimientos.

Ahí parece estar todo listo para que la investigación se vincule con la docencia y así coadyuvar a su eficiencia como hacer: el docente puede ser un investigador que se procura una mejor información sobre el contenido de su clase; también es quien --recurre a las teorías psicológicas que le explican el aprendizaje del alumno, o a las sociológicas que le hablan de la naturaleza de los procesos sociales que afectan su práctica. Asimismo, puede dar pauta a un aprendizaje efectivo por el empleo de diversos recursos y estrategias como un repertorio configurado por la investigación. El hacer se mejora, no hay duda que la investigación contribuye a ello.

Pero ¿qué sucede cuando nos preguntamos sobre la naturaleza de la práctica docente que así se 'investiga'? ¿Qué connotaciones observa la investigación que persigue el mejoramiento de un hacer? Finalmente, ¿qué tipo de disciplina es la que se plantea un objeto por mejorar y hacia tal mejoramiento encamina su reflexión?

De esta manera, existe la necesidad de salir de los estrechos límites de un hacer sin historia y de una reflexión des-histori

zante. Es decir, reconocer las relaciones que se establecen entre un discurso que se permite otorgar a la docencia un papel socialmente validado, precisamente por su accionar instrumental. Pero además, que este discurso se encuentra articulado a un proyecto de formación que concibe a un sujeto que puede ser modelado por la gracia del hombre mismo que se apropia de la naturaleza y de la sociedad. Esto es, atribuir el carácter instrumental de la docencia y a la manera pragmática de concebirla, a los nexos que establece con el sentido de la modernidad.

Al pensamiento moderno subyace un ideal de control sobre las cosas y sobre el hombre. La ciencia y su método invaden con esta razón a una determinada reflexión pedagógica: la que promueve una didáctica como reservorio metódico que dicta las pautas del buen hacer que se cristaliza en modelos —la didáctica tradicional, la didáctica nueva, la didáctica tecnologizada— en apariencia diferentes, pero instituidos en una relación prescriptiva del discurso frente al hacer.

Instalados en la preocupación por llamar la atención hacia el reduccionismo instrumental del saber pedagógico y del accionar didáctico, nos hemos visto en la necesidad de partir de un orden conceptual en el que se perciben elementos esclarecedores de un proceder reflexivo que antepone a la acción el pensar, y un pensar crítico. Nos estamos refiriendo a una comprensión totalizadora de la práctica, es decir, de la praxis que contempla un accionar intencionado y por tanto, pensando con arreglo a una comprensión y una explicación de la realidad.

En este sentido, la docencia, para ser considerada una práctica, requiere observar una reflexión que incorpora la 'subjetividad social' del docente que la ejerce a fin de otorgarle una posibilidad de pensarse, de comprenderse, de explicarse. Dentro de -

esta concepción, la investigación representa un recurso orientado hacia la reconstrucción racional del hacer concretada en un producto teórico respecto al mismo, donde a dicha investigación se adjudica una construcción intencionada de conocimientos. Así, ya no se trata de una investigación que eficientiza el hacer -- por el hacer mismo, sino con la explícita intención de recuperar la práctica cotidiana para la construcción de conocimientos.

Este es el debate al que aludimos al comenzar. De un hacer --- instrumental a una práctica que se constituye en fuente de conocimientos y para lo cual exige de la reflexión. No obstante, -- se trata de un debate que no se da en el vacío, sino que establece una relación dialogal con los discursos teóricos que se -- han elaborado sobre la docencia, es decir, que se desarrolla en una realidad discursiva. Se trata de una oposición entre el -- ejercido de la didáctica que se resuelve técnicamente y otro -- que apunta a un involucramiento de la teoría en las determinaciones prácticas, éstas últimas como el hacer pensado. Desde -- dicho ejercicio, se abre la posibilidad de que lo pedagógico -- ponga en jaque al planteamiento de una pedagogía como discurso especulativo que pretende abarcar abstractamente la práctica, o bien el de una pedagogía que constituye por la reducción de su objeto a las explicaciones generadas en otras disciplinas, es -- decir, de una pedagogía cuyo objeto se estructura acumulando -- las aportaciones de las ciencias de la educación.

Lo pedagógico se constituye, entonces, a partir de una práctica -- como puede ser la docencia -- a la que se somete un discurso -- teórico que cobra pertenencia y especificidad por construir un sentido interpretativo, comprensivo y explicativo de las prácticas que concretamente inciden en los procesos de formación.

Existe, una vez aprehendida la posibilidad de este debate, una

preocupación especial por el ejercicio del profesional que se forma en la pedagogía, en particular, en la ENEP Aragón. Dicha preocupación no es incidental, tiene que ver con la posibilidad de crítica a una formación que se proyecta desde una instancia curricular y a la práctica profesional que se engendra desde la misma, momentos por los que hemos pasado y nos hacen cuestionar tanto las condiciones de formación como a la práctica que ejercemos con base en aquélla. En este sentido, se trata de una interpelación al tipo de intelectual que representa el pedagogo: ya se trate de uno cuya actividad se reduzca a un nivel técnico, ya quien despliegue una reflexión teórica respecto a su práctica.

En este punto, es preciso aclarar los criterios metodológicos - que tuvieron lugar en el desarrollo de la investigación sobre - la cual haremos previamente su caracterización.

En primer término se trata de una investigación que, en correspondencia al carácter polémico del objeto que aborda, promueve un análisis interpretativo sobre los diversos discursos que se hacen significativos al debate descrito más arriba. Dicho análisis interpretativo contempla una parte documental y otra de campo con las que se pretende configurar una base explicativa - que dé paso a la reconceptualización de lo pedagógico y de lo didáctico. En este proceder, se incorpora un manejo teórico-metodológico de las categorías que forman parte del vínculo alternativo entre docencia e investigación.

Partimos de una totalidad teórica que se estructura a partir de la categoría de praxis desde la interpretación marxiana contenida en las tesis sobre Feuerbach. El involucramiento de dicha categoría con un vínculo entre docencia e investigación que --- apunta a la construcción teórica de lo pedagógico, nos obliga a

explicitar la tesis fundamental de este trabajo que juega en el mismo el papel de un principio heurístico para la construcción de una explicación.

Esta tesis consiste en señalar a la docencia como una práctica que sólo puede constituirse como tal en cuanto se encuentra en condiciones de dar cuenta de las determinaciones de su accionar ante la realidad, el cual va más allá de la manipulación de técnicas e instrumentos con arreglo a un proceder prescrito, condición esencial para pensar a la docencia como espacio de reflexión pedagógica.

Subordinada al entendimiento anterior, encontraríase una segunda tesis desde la cual se promulga a la investigación como una práctica que se articula a la docencia como recurso intencionado hacia su reconstrucción racional, es decir, como objeto teórico. En este sentido, nos apoyamos en una comprensión de investigación como proceso de construcción de conocimientos nuevos inscrito en un campo de debate y diálogo teórico y político, que al incidir en la docencia, permiten concebir una reflexión que incide en la realidad en que actúa el docente.

Así, al vincular la docencia con la investigación, estamos proponiendo que lo didáctico se constituya en un ejercicio que -- transgreda las respuestas instrumentales y los reduccionismos -- espiritualistas al 'cómo' en cuanto interrogante que remite a -- una selección de métodos. De esta manera, la problemática didáctica se sitúa en un nivel de reflexión en el que lo metodológico comprende una aprehensión de la realidad por el ejercicio de la teoría como pauta orientadora de una incidencia en dicha realidad, que ya no se reduce a la referencia de un docente, un alumno, unos contenidos, unas estrategias y recursos como entidades empíricas, sino en su articulación a problemáticas traza-

das en la propia práctica. Lo pedagógico se adhiere entonces - como una lectura explicativa que finalmente se conforma en un - accionar reflexionado de la docencia.

Concebimos, de este modo, un vínculo entre docencia e investigación conformado por los siguientes momentos que intentan reconstruir, teóricamente, un proyecto de docencia que, en la presente investigación, aterriza en la formación en la docencia y la investigación del pedagogo-docente. Hablamos de una 'práctica del docente' como momento recuperador de la práctica docente, - por cuanto esta última representa a un hacer concreto: a continuación nos referimos a una 'investigación del docente' como -- proceder que, desde la anterior recuperación de la práctica, -- apunta a la explicación de sus determinaciones, es decir, hacia la estructuración de conocimientos. La síntesis de estos momentos, permite referirnos a una 'praxis del docente' como involucramiento de la práctica cotidiana ante el manejo teórico desde lo pedagógico.

Metodológicamente, el debate que representa al objeto de estudio de la presente investigación, pasa por los momentos que a - continuación se pasan a describir, y que en esta secuencia, con forman los capítulos del propio trabajo.

Iniciamos aprehendiendo las determinaciones históricas del objeto. Para ello, nos situamos en la coyuntura representada por - el surgimiento de la modernidad y al pensamiento de Comenio lo instauramos como una reflexión ya situada en la racionalidad moderna y que va a instituir a la didáctica como discurso prescriptivo de la docencia, ocupándose de ésta última como de un - hacer instrumental. Esta aprehensión nos permite identificar - el sentido que tendría un vínculo entre docencia e investigación situado en esta racionalidad frente al cual planteamos el

entendimiento que al mismo damos desde nuestra perspectiva.

Un segundo momento metodológico procede a la apertura de la totalidad teórica dibujada por los frentes del debate y de la cual atendemos a ciertas determinaciones históricas para su insauración en el primer momento. Dicha apertura consiste en irrumpir explicativamente en el curriculum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón que concibe una determinada formación en la docencia y la investigación, y situar en él el debate precedente. A fin de contar con elementos de ubicación del vínculo alternativo que planteamos con respecto al que observa un carácter instrumental, abordamos el discurso pedagógico de Rousseau que permite destacar su carácter históricamente instituyente, que en el caso de nuestro debate, se identifica con el planteamiento que presentamos de una vinculación entre docencia e investigación, frente a la relación instituida que de estas prácticas puede apreciarse en el curriculum citado.

El siguiente momento, pretende abordar la relación entre teoría y práctica establecida en el accionar investigativo de los sujetos formados en esta licenciatura y que desarrollan una práctica profesional como docentes. En este sentido, el trabajo de interpretación de este momento, corre por una parte sobre el pensamiento de Dewey y el planteamiento de la Didáctica Crítica por el tipo de relación entre teoría y práctica a que aluden en sus propuestas, y en segundo término sobre el discurso de los participantes en lo que constituye un trabajo grupal.

Por último, interesa considerar la incidencia del debate trabajando en la estructuración disciplinaria de la Pedagogía. Para ello se exige incorporar el planteamiento ontológico de la vinculación alternativa que proponemos entre docencia e investigación que identifica a un sujeto docente que investiga a su prác

rica como objeto, a su accionar como planteamiento gnoseológico que recupera el fundamento de las Tesis sobre Feuerbach: un conocimiento que tiene como criterio a la práctica para su generación pero que requiere, al mismo tiempo, de su reconstrucción racional en el cual aprehender su posibilidad transformadora. En este sentido, se aborda a la tradición pedagógica idealista con dos autores representativos de la misma: Natorp y Gentile. Con esta confrontación podemos dar apertura a ciertas líneas de reconceptualización de la didáctica y del carácter pedagógico que asume en el ejercicio conjunto de la docencia y la investigación. Con base en este esclarecimiento teórico es que podemos aventurar algunas opiniones sobre un proyecto de pedagogo--docente.

Por último, quisiéramos destacar la riqueza insoslayable que encontramos en esta incorporación de los 'clásicos' al debate que venimos trazando, pues creemos en la imperiosa necesidad de --- atrapar discursivamente su presencia en la muda cotidianeidad de la docencia, como de otras prácticas pedagógicas.

CAPITULO I. DE LA PRACTICA A LA PRAXIS DEL DOCENTE.

1.1. Práctica del Docente y hacer Fenoménico.

1.2. Investigación del Docente e Instancias de Ruptura.

1.3. Praxis del Docente y Totalidad Docencia-investigación :

1.1. Práctica del Docente y hacer Fenoménico

La frecuencia con que se hace referencia a la necesidad de vincular a la docencia y a la investigación se viene incrementando - en los últimos años en el discurso universitario ante el imperativo de lograr una excelencia académica. El énfasis con que se ha puesto atención a este planteamiento se ha ido modificando - en su contenido y en el lugar donde ha sido evocado al interior de las instituciones. Así, lo que hasta hace algunos años se presenta como la apertura a una reconceptualización de la docencia al vincularla con la investigación⁽¹⁾, se constituye en una premisa del proyecto de reforma académica de la misma universidad⁽²⁾.

No obstante, la índole de esta vinculación ha sido poco discutida en términos de la especificidad de cada una de estas prácticas con lo cual se permitiese esclarecer su incidencia teórica y práctica como actividades pedagógicas. Lo pedagógico de la docencia, y ahora, lo pedagógico de la investigación, representan para esta investigación dos ejes de aproximación a lo que se constituiría en una reflexión disciplinaria de la pedagogía.

Se hace evidente, entonces, que hablar de un vínculo entre docencia e investigación es postular la búsqueda de las determinaciones que pueden ser aprehendidas respecto al ámbito discursivo de lo pedagógico que alude a una práctica concreta, como es

1. "Se requiere pues, que se promueva la investigación entre los que desempeñan la práctica docente y se ubique a la investigación realmente como una actividad prioritaria en todos los niveles educativos", Hirsch, -- Ana. La formación de profesores investigadores universitarios en México. UAS, México, 1985, p. 160.
2. Cf. "Modificaciones al estatuto general, al reglamento general de estudios de posgrado y al estatuto del personal académico de la UNAM" UNAM, México, 1986. Interesa destacar la incorporación del planteamiento al discurso oficial.

la docencia. Por ello la comprensión que se pretende conformar se inscribe en la problemática que subyace en la historia de la reflexión occidental sobre los procesos intencionales de formación del hombre moderno.

El esquema metodológico que proponemos para la aprehensión de las determinaciones históricas de la docencia concibe la existencia de un ámbito discursivo en el que se concreta la reflexión sobre los procesos de formación⁽³⁾ que tiene lugar en la sociedad. En el seno de dicha realidad discursiva es que pretendemos irrumpir para identificar el ascendente teórico de los discursos que abordan a la docencia como un hacer instrumental los cual constituyen, para la perspectiva de este trabajo una reflexión circunscrita a la apreciación inmediata, pseudoconcreta, de la realidad⁽⁴⁾.

De esta forma la modernidad, como criterio racional de ascendente weberiano funge en la presente exposición, con el carácter de una herramienta metodológica desde la cual articular el sen-

-
3. Hablamos de procesos de formación más que de educación, por la necesidad de atender a un entendimiento totalizador del accionar educativo. Así, queremos destacar que el sujeto para el cual se piensan determinadas pautas que incidan en su aprendizaje, observa, por su parte, el despliegue de posibilidades particulares, atravesadas por su historia como sujeto social, que le permiten dar un sentido y comprender su ubicación con respecto a dicho accionar educativo. Dicha comprensión representa la apropiación de una formación.
 4. En este sentido acogemos el planteamiento de Kosik del que adoptamos la categoría de pseudoconcreción que define como "el conjunto de fenómenos que llenan el ambiente cotidiano y la atmósfera común de la vida humana que con su regularidad, inmediatez y evidencia penetra la conciencia de los individuos (...). La pseudoconcreción es precisamente la existencia autónoma de los productos humanos y la reducción del hombre al nivel de la práctica utilitaria". Kosik, Karel, Didáctica de lo Concreto, 9a. ed., Grijalbo, México, 1983, pp. 27, 26, 37.

tido con que se instaura la docencia como objeto de discurso -- con el papel que se otorga a la investigación (5). Desde los -- criterios de la racionalidad moderna es que primeramente pretende definirse el ámbito pseudoconcreto de la docencia para ser -- sometido a la crítica del movimiento histórico de la praxis. -- Así, el develamiento de este nivel fenoménico permite contemplar a la vinculación entre docencia e investigación como una -- instancia de ruptura hacia el perfilamiento de una práctica que intenta recuperarse, mediante la investigación, hacia un discurso pedagógico.

En este entendimiento la crítica y problematización de la racionalidad moderna pretende destacar las atribuciones que confiere el conocimiento -- pues es con respecto a esta instancia que docencia e investigación se vinculan desde un carácter pragmático que, como veremos, se descubre en la modernidad-- hacia la posibilidad de arribar a un planteamiento totalizador de dicha vinculación con vistas a generar una práctica que intencionalmente apunta hacia la elaboración de un discurso pedagógico.

- - - - -
5. Se recordará que la racionalidad es una categoría de análisis con la que Weber pretende develar la ética del capitalismo situado a dicha racionalidad en el espíritu religioso: "No se puede decir que lo irracional sea algo sustantivo; esto si, por relación a un "racional" modo de ver preciso. Para quien carece de espíritu religioso, todo proceder en ese sentido es irracional, de igual manera que el hedonista ve irracional todo proceder ascético, si bien le concede un valor superior, es decir, una "racionalización", Weber, Max. La ética protestante. 4a. ed., Premia Editora, México, 1981, p. 121. Sin embargo, para efectos del análisis -- que se presenta se incorpora toda vez que provee de un material que el -- ámbito del discurso puede articularse al momento de la reflexión pedagógica que se trabaja en este apartado, pero también en los momentos que -- se trabajan posteriormente que observan ese énfasis interpretativo, de -- la reflexión pedagógica. Reconocemos en los planteamientos del Profr. -- Carlos A. Hoyos Medina --manejados en el curso "¿Es la Pedagogía una -- Ciencia?" (Sep-Oct/86)-- elementos fundamentales para emprender este -- rastreo histórico de la docencia.

El trabajo, desde estos dos niveles de análisis observa, en la articulación de los discursos que se elaboran a partir de la do docencia a su sentido histórico, la explicación que permite con- formar una comprensión del sitio ocupado por esta práctica en - la complejidad educativa y la reflexión pedagógica, con la fina lidad de dejar sentadas en esta primera parte las líneas genera les de los dos frentes de debate que dan sentido al vínculo do- docencia e investigación. El primero, identificado con base a -- una interpretación del significado histórico de la modernidad - en el pensamiento pedagógico respecto a la docencia, donde ade- lantaríamos que se trata de una comprensión instrumental que ha ce significativo el sitio del maestro con relación al valor --- otorgado al conocimiento y que tiene lugar durante el Renaci--- miento, en tanto manifestación del espíritu moderno que inter- preta ya las transformaciones de la vida social que dan paso al capitalismo (6).

En el segundo frente, la noción subyacente de práctica que se - atribuye a la docencia se constituye como plataforma de proble- matización respecto a ese carácter instrumental inscrito en la racionalidad moderna. Partiendo de que la práctica es el ámbi- to en el que el pensamiento toma terrenalidad y en cuanto su -- su concreción lo resuelve 'prácticamente' (7), nos permitimos --

6. Conviene aclarar que la relación que se establece entre el pensamiento - como movimiento ideológico y capitalismo como formación social específi- ca en manera alguna se refiere a una de carácter reflejo que va de las - condiciones materiales a las expresiones ideológicas como implicaría el manejo de un esquema althusseriano. La presente perspectiva postula la aprehensión y conceptualización de las determinaciones históricas desde la totalidad que se constituye como una organización particular de la -- presente problemática a partir de la cual irrumpir en el terreno históri- co concreto donde el discurso respecto a una práctica no es producto de una contemplación pasiva, sino como una captación de lo real que se en- encuentra atravesada por la historia de los sujetos y se realiza en su - práctica.
7. Cf. Marx, Carlos. "Tesis sobre Feuerbach" en Marx, C.; F. Engels. Obras escogidas, Progreso, Moscú.

cuestionar a la docencia que se pretenda concebir sin la presencia de la reflexión que vaya más allá de los límites de la cotidianidad y la inmediatez. Por ello, aludimos al ejercicio de una práctica enajenada que para transformarse necesita comprenderse, interpretarse. Y es precisamente aquí donde se insertaría a la investigación.

Sin embargo, cuando en las instituciones la docencia cobra existencia y se hace objeto del 'discurso pedagógico', la adjudicación de un vínculo con la investigación parece pasar por alto una historia que ha concretado un abanico de discursos que, al apuntar hacia una especificidad de la misma, son diversos y en algunos casos, antagónicos.

En su consideración como práctica, como 'práctica docente', la docencia se ofrece como el reducto en el cual toma materialidad el saber didáctico, así como los hallazgos pedagógicos, tendientes, todos ellos, a la optimización del proceso enseñanza-aprendizaje. La tangibilidad de esta práctica docente, no obstante la multiplicidad de concepciones didácticas en torno a ella, se sustenta en la referencia empírica a un alumno, a un maestro y la relación que entre ambos se genera⁽⁸⁾. El símil que se establece entre la denominación 'práctica docente' y el hacer permite reducir a la primera a este último y dar paso a un tratamiento prescriptivo del manejo técnico de la docencia. Por ello, al referirnos aquí a la docencia en lugar de la práctica docente estamos concibiendo a un hacer sustentado en un pensar em---

8. "Conectando la acción de enseñar con la acción de aprender, entramos en el plano de la didáctica (...) Tenemos por tanto, un plano didáctico - que consideramos como estructura cuyo referente fundamental es el proceso de enseñanza-aprendizaje". Campos H., Miguel Angel. "La estructura didáctica". en Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior, - ENEP-1. México, 1978, pp. 18, 19.

prendido por un sujeto que interpreta para sí la mediación particular que establece con la realidad el ejercicio de dicho hacer.

Por cuanto atribuimos a la racionalidad que instituye a la docencia como un hacer un carácter pseudoconcreto, consideramos pertinente acudir a una breve descripción de los modelos didácticos que se postulan como recuperadores de la historicidad de la docencia y en los que subyace esa identificación de la práctica docente con el hacer. A partir de este rastreo estaremos en condiciones de identificar las particularidades del pensamiento didáctico promovido por la razón de la modernidad.

Así, se habla de una didáctica tradicional donde la práctica docente se fundamenta en un modelo lógico al que se reduce la explicación de los procesos del pensamiento del sujeto que aprende y desde el cual puede concebirse un desarrollo previsto de la enseñanza. El orden es uno de los principios que guían la actuación del docente, orden que se manifiesta en el método que el maestro maneja e instituye en su autoridad. El método posibilita de esta forma la legitimación de un saber que es anterior a la misma autoridad del maestro, pues es la instancia que da razón de ser a su actividad. En este momento surge la relación explícita entre un discurso pedagógico y las acciones del maestro, una relación prescriptiva del primero hacia las segundas que se insertan en el proyecto que dará lugar al hombre terrenal que renace volviendo a sus orígenes en cuanto a potencialidades humanas y que se desenvuelven en este mundo que se ofrece ahora pleno de oportunidades para ser dominado, controlado, aprovechado. La terrenalidad del hombre avanza en el discurso con referencia al avance de la ciencia y la técnica y el impulso que éstas imprimen en las fuerzas productivas. No obstante esta terrenalidad coexiste aún con Dios y

la religión. El propio término "renacimiento" de origen religioso, en este período y a diferencia de lo que representa el medioevo, "adquiere un sentido terrenal y mundano: es una renovación del hombre en sus capacidades y sus poderes, en su religión, arte, filosofía y vida asociada. Es la reforma del hombre y su mundo en el sentido de una vuelta a la forma original"⁽⁹⁾. Este carácter terrenal posibilita dotar al maestro de un status que antes no poseía: el de un modelo a seguir. El acceso al saber es la nueva virtud con que se reviste maestro-salvador, y en la medida que el hombre 'renacido' para el mundo no se encuentra peleado con Dios, el maestro es partícipe de ese Dios que se incorpora a las necesidades de la vida social⁽¹⁰⁾.

Dentro de lo que podría denominarse también como 'historia de la didáctica', se plantea un segundo momento denominado 'escuela nueva'. Los portavoces que forman parte de esta tradición renovadora, observan al alumno como centro de atención, particularmente en cuanto a los procesos que tienen lugar en él cuando aprende. Esta nueva consideración torna a la práctica docente en una actividad propiciatoria y facilitadora de aprendizaje, -

9. Abbagnano, N.; A. Visalberghi. Historia de la Pedagogía. Fondo de Cultura Económica, México, 1982, p. 202.

10. "Puesto que el magistrocentrismo se crió en medio religioso, le resulta natural al educador conservar una imagen maniquea de los buenos y los malos, los réprobos y los elegidos, los justos y los pecadores; en otras palabras, crear una teodicea simplista en la que se arroga los derechos divinos de juzgar, recompensar y castigar a sus alumnos según sus buenas y malas acciones". Gilbert, Roger. Las ideas actuales en pedagogía, Grijalbo, México, 1986, p. 43. Sin embargo, estas canonjías que se otorgan al docente forman parte de lo que Von Martin denomina una 'secularización de la burguesía': "El mundo, en el cual nos acomodamos, se ha convertido en un mundo sin Dios. Puede Dios seguir existiendo, pero ya no está dentro del mundo en que vivimos, como lo estaba en la Edad Media: 'ha huído del mundo', como algo que le era extraño. Esta secularización de la mentalidad burguesa se funda en la experiencia práctica, bien se trate de pensar según las categorías de una técnica científica natural, como hace Leonardo, o bien de una técnica política, como hace Maquiavelo." Von Martin, Alfred. Sociología del Renacimiento. Fondo de Cultura Económica, México, 1981, p. 39.

partiendo de los intereses y necesidades del alumno, las cuales son explicadas preponderantemente por la biología y la psicología. En este momento se mantiene el carácter prescriptivo de los planteamientos didácticos —que corresponden a la fundamentación de cada autor—, pero ahora es clara la participación de las ciencias que van ganando terreno en la explicación de los diversos aspectos de la vida humana. De esta forma, es significativa la sustentación teórica que se comienza a dar desde diversas disciplinas en la conformación de la reflexión pedagógica.

Es interesante el salto histórico que surge entre la aparición de la concepción tradicional de la enseñanza y la escuela nueva donde la mayor parte de los autores lanzan sus apreciaciones a fines del siglo XIX y principios del XX, esto es, en los años que circundan a la Primera Guerra Mundial. Así, se intenta establecer un antecedente con Rousseau y Pestalozzi por lo que en primer término se acude a un rescate del fundamento legitimador que plantea a los procesos de formación como parte de un proyecto que ahora se preocupa por delimitar la orientación de dicha formación, con vistas a incorporar al hombre a la vertiginosa carrera de cambios de la sociedad moderna. De alguna manera la identificación que se encuentra en Rousseau en cuanto al enarbolamiento de los principios democratizadores y liberales es algo más que una feliz coincidencia con las necesidades de orden y paz social que dejaba el ambiente de postguerra⁽¹¹⁾.

El discurso que explicita la necesidad de una transformación concibe a un sujeto cuya naturaleza requiere ser libre a fin de

11. "Con la misma convicción con que se recriminaba a la educación tradicional estar en el origen de las incomprensiones entre los hombres y las guerras entre las naciones, se aseguraba que la nueva educación sería capaz de formar la paz, la comprensión y el amor." Palacios, Jesús, —La cuestión escolar. 3a. ed. Laia, Barcelona, 1981, p. 27.

que con ese sentido se constituya en un ciudadano que sepa incorporarse a un mundo ansioso de libertad. La confianza en la naturaleza humana, como uno de los argumentos principales de la escuela nueva, está surcada por las concepciones filosóficas -- que postulan la libertad del hombre como garantía fundamental -- para la existencia de una sociedad conformada por seres individuales y, aquí vendría una segunda fuente de sustentación, que pueden ser conocidos como 'son' por la ciencia. El fundamento científico desplazaría el 'deber ser' normativo que es percibido como una proximación caduca.

La incorporación de estos elementos teóricos en la fundamentación didáctica es significativa ahora que la práctica docente -- adquiere un claro matiz instrumental prescrito en atención a -- criterios de eficiencia y economía mediante la implementación -- de métodos y técnicas que corresponden a las condiciones psicológicas de los sujetos para el aprendizaje. Nuevamente la discusión se resuelve, para cada autor, en el método que es trazado, a parítr de la perspectiva desde la cual se atrapa al sujeto en formación. En este sentido, al docente le resta ser un -- buen ejecutor de una práctica que tiene como base los avances -- de la ciencia en el conocimiento del hombre, y en el mejor de -- los casos, le corresponde conocer sus fundamentos.

Un tercer momento del trayecto que otorga a la docencia una comprensión de práctica que se hace equivalente al 'hacer', está -- representada por la incorporación del sentido tecnológico de la actividad humana, es decir, del manejo controlado, en este caso, del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante instrumentos específicos elaborados en correspondencia a determinados objetivos. La articulación que logra el saber tecnológico durante la Segunda Guerra Mundial en el medio militar le confiere un status permanente en la vida institucional, en particular en la socie-

dad estadounidense. En el discurso pedagógico aparece ya desde las décadas de los 20's y 30's reivindicando a una 'ingeniería social' que postula necesidades de programación de la vida democrática, pero es hasta el término de la Segunda Guerra Mundial que se arriba a ciertas concreciones operativas sustentadas por las teorías que convergen en este intento por racionalizar la formación de los individuos aptos para una sociedad equilibrada en los términos que postula una visión funcionalista de la educación (12).

En este entendimiento, se acentúa el carácter instrumental de la docencia que conjuga planteamientos procedentes de la vertiente conductista, la teoría estructuralista de la comunicación y la teoría general de sistemas para conjugarse en la propuesta didáctica denominada Tecnología Educativa desde la que se percibe al docente como un experto en el manejo de aparatos que regulan y dosifican los contenidos, las actividades y los recursos que corresponden al cumplimiento de una transformación en la conducta del sujeto comprendida en los objetivos de aprendizaje.

En ésta, que parece ser la cúspide de la carrera ascendente de la didáctica en el logro de la especificidad y razón de ser de la docencia, ante la sociedad, se permite recuperar el sentido moderno que se inaugura con la Escuela Tradicional, es decir, el de la articulación de esta práctica con el conocimiento que ---

12. "El funcionalismo concibe la educación como un mecanismo básico para lograr el progreso hacia el equilibrio. La cohesión social en torno a los valores y el sistema normativo constituyen la base del orden social capitalista y actitudes adaptadas a un tipo de cambio social caracterizado como el desarrollo gradual de las estructuras establecidas". ---- Puiggrós, Adriana. Imperialismo y educación en América Latina. 3a. ed., Nueva Imagen, México, 1983, O. 112.

participa del manejo social e histórico que al segundo se da. -- Pues como decíamos anteriormente en el Renacimiento los ojos -- del hombre se colocan en la búsqueda de explicaciones sobre este mundo el cuestionamiento desde un 'qué' finalista se ve desplazado por el 'cómo' en el acceso al dominio de los fenómenos de la naturaleza y sus consecuencias: "Los nuevos ojos de la ciencia moderna están transidos de ansias de poder y control de la naturaleza. El centro no es ya el mundo, sino el hombre. -- Por esta razón su mirada cosifica, reduce a objeto para sus necesidades y utilidades, a la naturaleza."⁽¹³⁾

El arribo a un planteamiento didáctico que incorpora un sentido tecnológico conduce a precisar otro aspecto de la relación existente entre la docencia y el conocimiento consistente en una -- asimilación de criterios instrumentales y operativos de la actividad científica hacia la actividad docente. El saber 'cómo hacer' y 'cómo actuar', en donde se particularizaría con la existencia de una racionalidad científica, representa el legado del espíritu científico moderno. En cuanto las ciencias de la naturaleza consolidan un camino hacia el conocimiento mediante la lectura matemática de aquélla, adquiriendo esta última carácter de un modelo de científicidad, las que se refieren al hombre -- asumen esta racionalidad para conseguir su carta de naturalización a lo científico, introduciendo el mismo sentido tecnológico en cuanto al dominio que el hombre tiene sobre los fenómenos naturales y, ahora también, sobre los sociales.

En este sentido es posible descubrir en los tres modelos didácticos presentados, una articulación de vez en vez más explícita hacia un aprovechamiento de los hallazgos científicos correspon

13. Mardones, J.M.; N. Ursúa. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Fontamara, México, s/f, p. 18.

dientes al conocimiento del hombre y, en segundo lugar, un carácter tecnológico identificado con el control sobre situaciones determinadas, en este caso las que competen a una transmisión de conocimientos. Esta imbricación corrobora, por otra parte, una hipostación del conocimiento que pugna por el mejoramiento del hombre articulándose a la figura del docente-salvador inserto en un proyecto educativo que concibe formar al hombre para mejorarlo.

Nos interesa ahora destacar a un conjunto de propuestas didácticas que se plantean como críticas ante los planteamientos anteriores contando con fundamentaciones diversas para ejercer dicha crítica. En términos generales estas propuestas plantean la docencia con relación a condiciones que trascienden al aula y la institución misma, por lo que plantea la necesidad de que el docente reconozca el carácter socialmente condicionado de su práctica a fin de modificarla incidiendo en la organización que hace de la enseñanza.

El tratamiento que cada autor ha planteado con respecto a la docencia al atribuirle ese carácter social es diverso, contando no obstante, para ello, con elementos del materialismo histórico en torno al cual las interpretaciones han generado la aprehensión de problemáticas que son trabajadas en niveles diferentes. Es decir que aún cuando se parte de un marco teórico afín se apunta hacia diversos ámbitos de reflexión que van desde la explicitación del carácter político de los procesos educativos vinculada a una reconceptualización del término educación, hasta los que concretizan propuestas operativas de trabajo en el aula.⁽¹⁴⁾

14. Nombraríanse dos trabajos que ilustran estos niveles externos, el primero que se adscribe a lo que se ha denominado reproductivismo educativo con Baudelot y Establet: "La escuela capitalista." En el segundo caso, en el ámbito de la formación de profesores, estarían las propuestas elaboradas por Anita Barabtarlo y Margarita Theesz en donde se incorporan elementos de la investigación participativa desde un planteamiento que las autoras denominan dialéctico. V.gr. "La metodología participativa en la formación de profesores", en Revista Perfiles Educativos, UNAM, México. Enero-julio 1985, No. 27-28.

Sin embargo, desde la intención por reconocer en este rastreo - la índole de la aproximación discursiva que se hace de la docencia en estas propuestas, puede apreciarse un tratamiento similar al de - las otras propuestas didácticas —escuela tradicional, nueva y tecnología educativa— en lo que respecta a su consideración como hacer. Esto significa que la docencia se ve finalmente atrapada como reducto instrumental donde lo que cambia es la intención por formar a los sujetos. Al acceder a estas propuestas críticas o alternativas que explícitamente se ubican en contraposición a los tres modelos anteriores, llama la atención que el discurso que se refiere a la docencia proyecta un deber ser del hacer muy similar al de la tecnología educativa⁽¹⁵⁾.

Desde nuestra fundamentación que observa en la práctica social de los hombres el ámbito en el que se resuelve la terrenalidad del pensamiento, es que ahora se requiere atender al sentido -- 'práctico' de la docencia, que incluso desde estas perspectivas críticas, se mantiene en un nivel instrumental.

¿Significa, este carácter instrumental un rasgo de especificidad de la docencia?

Si partimos de que la docencia ha sido considerada como una --- práctica, podría comprenderse, con un aire de obviedad, su consideración como terreno en el que un discurso cobra terrenalidad, objetivación. Pero la concepción de práctica que subyace se vincula de inmediato y siempre a un fin que se refiere a la propiciación de un aprendizaje para la adquisición de un contenido. Sin embargo, el enunciamiento prescriptivo de lo que tie

15. Como ejemplo ilustrativo de esta situación nombraríase el trabajo realizado por Pansza G., Margarita et. al. Fundamentación en la didáctica - (tomo 1) y Operatividad de la didáctica (tomo 2), Gernika, México, 1986, en donde la intención de trabajar críticamente a la didáctica se concreta en el segundo tomo con la recurrencia de un nivel netamente instrumental del trabajo del aula.

ne que hacer el docente, permite aprehender una comprensión de práctica como un saber apriorísticamente delineado. Este saber puede circunscribirse a la situación del aula, como en la didáctica tradicional, nueva o tecnológica o bien, intenta tomar en consideración condiciones más amplias a la enseñanza en el aula como la institución, la sociedad o el juego de relaciones de poder en que se gesta.

Si se ha de hablar de la docencia como práctica, prevalece ante la misma un sentido orientado a un mejor hacer, desde una descripción exhaustiva desde algún marco teórico particular. En este sentido, la teoría parece ocupar un lugar complementario para el desarrollo de la práctica docente. Al docente corresponde ser práctico en su mundo —práctico también— cargado de actividades, recursos, instrumentos, significativos por sí mismos. Serán otras las instancias en que 'otros' teoricen sobre y para su actividad. Por ello, desde una intención por recuperar para lo pedagógico una vinculación entre docencia e investigación, atribuiríamos al entendimiento de la docencia el carácter fragmentario de una práctica signada por la utilidad inmediata⁽¹⁶⁾ como criterio que da razón histórica de ser al docente que transmite conocimientos.

La optimización de las formas de aprendizaje, de la transmisión de los contenidos, del manejo de los recursos como tareas que competen al docente, reducen su reflexión al 'cómo' instrumental, que desde el Renacimiento se contrapone al 'qué' finalista. La aproximación que el docente logra sobre su práctica está sig

16. Al decir de Kosik: "La práctica utilitaria inmediata y el sentido común correspondiente ponen a los hombres en condiciones de orientarse en el mundo, de familiarizarse con las cosas y manejarlas, pero no les proporciona una comprensión de las cosas y de la realidad." Kosik, Karrel. Op. cit., p. 26.

nada por la racionalidad que incorpora a esta preocupación por un 'hacer mejor' los criterios que la sociedad otorga a su hacer fundados en la eficiencia de su trabajo. La reflexión del docente es pragmática.

La autoridad del maestro es reconocida en tanto se incorpora a un proyecto de formación de hombre, por lo que es desde el discurso que alude a dicha formación que se le configura y hace salir a escena. Antes del docente, existe un discurso referido a él, en términos de una prescripción del hacer.

La institución como instancia donde se concreta dicho proyecto se encuentra entonces en condiciones de interpelar al docente y a su práctica en términos de la excelencia académica a la que debe contribuir. El cariz institucional de la docencia constituye de algún modo, una condición que reclama especial interés frente a lo pedagógico de la misma. En efecto, se observa la necesidad de reconocer un espacio socialmente definido que concede existencia a diversas prácticas ante las que plantea límites para su desenvolvimiento, límites que se identifican con la propia función social de la institución⁽¹⁷⁾.

Pareciera así que el docente posee como interlocutor principal a la institución en una relación que, antepuesta al propio docente, trasluce una visión determinada ante el conocimiento, -- que como saber, se transmite. Desde la institución, la docencia es un hacer eficiente y sobre esta base se cimenta la re---

-
17. En el capítulo siguiente se tratará con cierto detenimiento la cuestión relativa a la institución y al tipo de docencia e investigación que en su seno concibe. Dicho tratamiento apunta al esclarecimiento de la formación profesional que se aprehende de estas prácticas mediante el -- curriculum de una institución particular.

flexión que el docente puede ejercer. Por ello es que su re-
 currencia a la psicología y a la sociología, por ejemplo, es po-
 sible toda vez que sirva para un mejor dominio del hacer. Cono-
 cer al alumno por el manejo de teorías psicológicas, conocer --
 las situaciones sociales que impiden un 'buen' desempeño de lo
 que se propone para la propiciación de aprendizaje atañe a una -
 función aplicativa de la teoría más que a su integración a la -
 práctica.

A partir de lo anterior, lo que aquí se plantea como cuestión -
 discutible es la permanencia de la docencia en esa situación --
 instrumental, en donde el docente aprehende su práctica con un
 fin inmediato y utilitario cuando articula a la investigación.
 Por ello interesa destacar las repercusiones que este entendi-
 miento acarrea a la discusión didáctica y pedagógica en cuanto
 a las formas de aprehender a la práctica docente en modelos ---
 cristalizados y el papel que los modelos juegan en el saber dis-
 ciplinario de estas instancias. En este sentido se concibe la
 necesidad de atribuir a la vinculación entre docencia e investi-
 gación un carácter heurístico desde el cual hacer inteligibles
 una serie de problemática que son percibidas en: este plantea---
 miento, y para lo que se requiere romper con el entendimiento -
 de la docencia como práctica del razonamiento que se viene de--
 sentrañando respecto a la racionalidad moderna.

La modernidad consigna a la docencia como un hacer instrumental
 al que se denomina práctica. Como tal, este término convoca a
 obstaculizar la reflexión en torno a sí misma, como "el obstácu-
 lo epistemológico, en el sentido bachelardiano, por el que, de-
 cir docencia ha sido el pleonasma de su apariencia fenoméni---
 ca." (18)

18. Espinosa, A. (dir) "Aproximaciones a un proyecto conceptual de la rela-
 ción Investigación-pedagogía" en Revista Alternativa. Revista estudiantil.
 ENEP. Aragón, Junio, 1986. Número especial.

En este punto corresponde explicitar el fundamento teórico que permite replantear una vinculación entre docencia e investigación con vistas a postular a la docencia como una práctica que se recupera, en el ejercicio de la reflexión, para la construcción disciplinaria de la pedagogía. Referirse a lo disciplinario permite concebir a un espacio que se configura con los productos teóricos obtenidos a partir de un proceso orientado hacia la explicación y comprensión de una porción delimitada de la realidad desde la práctica misma que ejercen los sujetos histórica y socialmente determinada.

El encuadre que permite hacer estas reflexiones se fundamenta en una concepción de práctica que comprende a ésta como la mediación entre el hombre y el mundo, por lo que se trata de una práctica humana que se convierte en una fuente de conocimiento al tomar en ella terrenalidad el pensamiento y que, en la medida que concreta las formas humanas para incidir en la realidad, observa un carácter transformador. (19)

En este sentido, la práctica adquiere un significado distinto al de un hacer fenoménico. En primer término observa un reconocimiento a la interpretación que de la misma hacen los sujetos, interpretación cargada de historia, valores e intereses. En este sentido, "la práctica no habla por sí misma, y los hechos prácticos —como todo hecho— tienen que ser analizados, interpretados, ya que no revelan su sentido a la observación directa e inmediata o a una aprehensión intuitiva". (20)

La posibilidad de vincular docencia e investigación irrumpe en

19. Marx, Carlos, "Tesis sobre Feuerbach"; ed. citada.

20. Sánchez V., Adolfo. Filosofía de la praxis. 3a. ed., Grijalbo, México, 1984, p. 160.

la necesidad por superar la aprehensión inmediatista de la docencia como práctica utilitaria. Su inclusión en la docencia no es contingente: responde a un momento de aproximación del docente a su práctica, a una práctica del docente, como objeto susceptible de ser conocido por el docente, de ser recuperado por éste mediante la construcción teórica que tenga como base la intención explícita de conformar un discurso pedagógico que aprehende a la docencia en un proceso de creación de su totalidad. Atrapar a la docencia desde la totalidad como estructura significativa⁽²¹⁾ implica el establecimiento de una ruptura con su reducción a un hacer instrumental y con una articulación a la investigación que únicamente pugne por la optimización de dicho hacer. La docencia, como totalidad, apunta a restituir la historicidad de una práctica en un proceso concatenador de sus determinaciones para conformar así su explicación. En este sentido, la investigación se articula a la docencia como plataforma de reflexión donde el sentido de ésta última como práctica compete a la elaboración de lo pedagógico en tanto mediación social con la realidad, en este caso, educativa.

Desde este momento, en que se habla de una práctica del docente, se requiere dejar clara la vinculación entre docencia e investigación. En primer término se plantea como un espacio para la reflexión pedagógica que se constituye en el ámbito mismo de las prácticas que intenta explicar. En segundo lugar, el sentido de la explicación 'pedagógica' que se plantea en particular frente a la docencia no es espontáneo sino que corresponde a una necesidad por configurar un sentido interpretativo del ha--

21. "La creación de la totalidad como estructura significativa es, por tanto, y al mismo tiempo, un proceso en el cual se crea realmente el contenido objetivo y el significado de todos sus factores y parte." Kosik, K., Op. cit., p. 73. Con ello queda claro que la totalidad no está dada en la realidad sino que forma parte de un proceso de construcción teórica.

cer por una intención trazada por sus protagonistas —en este caso los docentes— para comprender y explicar su propia práctica. Así, la relación entre teoría y realidad que se establece en la práctica por los sujetos que la ejercen difiere de la que se ha establecido dentro de la racionalidad moderna en cuanto —aquella no se limita a una función aplicativa, sino porque el hacer contempla desde su inicio una mediación social y por tanto, como práctica, representa una concreción de la realidad social que para ser conocida requiere de un manejo teórico el cual comprende también una reconstrucción de sí mismo.

Hablar de un vínculo entre docencia e investigación permite concebir una problemática concerniente a la incidencia de la docencia en la construcción del andamiaje disciplinario de la pedagogía, incidencia que situamos en la ruptura con su carácter instrumental.

1.2. Investigación del Docente e Instancias de Ruptura

A fin de avanzar sobre el carácter específico de la docencia en el seno de la razón de la modernidad —desde la cual se permite apreciar el sentido de dicha práctica asume al vincularla con la investigación—, pasaremos a exponer una lectura interpretativa del pensamiento de Comenio. Esta lectura nos permite identificar a la docencia como objeto de un discurso que presenta un determinado fundamento teórico y metodológico, y se realiza a partir del debate establecido por la consideración de la práctica como hacer y de la práctica como hacer que involucra la reflexión.

Con esta aproximación pretendemos reconstruir la historicidad del discurso didáctico que se elabora siguiendo una racionalidad

dad similar a la que ensalza al conocimiento, es decir, a su hipostación como recurso explicativo de un mundo que puede ser dominado, controlado y aprovechado por los hombres, cuanto más -- que la docencia es portadora de ese conocimiento útil. Surge -- entonces, la necesidad de reconocer la existencia de una serie de condiciones en las que se instaura una racionalidad que estipula la validez del discurso en el cual hay una formas particulares para ser docente, para reflexionar sobre la actividad propia, para configurar una particular forma de investigar.

La docencia, término que comparte una ambigüedad conceptual con el de enseñanza, el de didáctica e incluso con el de pedagogía --que a menudo son reducidos al 'arte de enseñar'--, representa, no obstante, el carácter de un concepto que pretende dar cuenta del conjunto de prácticas concretas que realiza un docente. Esta aseveración tautológica --docencia: lo que hace el docente-- lleva a instaurar una búsqueda e interpretación de los significados a que este término alude en el seno de los discursos que lo comprenden.

En este rumbo, optaríamos por destacar que un discurso, como -- producto social e histórico de los sujetos que lo elaboran⁽²²⁾ plasma el producto de una aproximación a una situación concreta, pero que ha sido interpretada como parte del vínculo práctico -- que establecen con la realidad dado que "la conciencia ordina--

22. El discurso, como una elaboración conceptual respecto a algún referente de la realidad, connota esta caracterización socio-histórica que puede sustentarse en el postulado marxista de que "No es la conciencia -- social de los hombres lo que determina su ser, sino por el contrario, es su existencia social lo que determina su conciencia. Marx, C. "Prólogo a la contribución a la crítica de la economía política" en Introducción general a la crítica de la economía política/1857. 16a. ed., Siglo XXI, 1982. Cuadernos de pasado y presente, pp. 66, 67.

ria de la praxis no se halla descargada, por completo, de cierto bagaje teórico, aunque en él las teorías se encuentran degradadas". (23)

En el seno del acontecer histórico, una reflexión cobra significado en cuanto a su contenido, pero antes, en cuanto a su reconocimiento social. Es por ello necesario remontarnos al discurso que representa la concatenación de conceptos en cuyo manejo puede nablarse de una concepción de docencia, lo cual quedaría incompleto si no hiciéramos referencia al punto de vista que lo erige como conocimiento. Por tanto, las determinaciones de la docencia no pueden ser aprehendidas ni elaboradas sin considerar al proceso que las concibe, ubicado en una determinada perspectiva metodológica de construcción de los objetos de reflexión (24).

Comenio aparece en la escena educativa como la síntesis del pensamiento innovador en cuanto a las formas de llevar a cabo la enseñanza, formas que derivan de un pensamiento que se viene desarrollando sin llegar a ser significativo hasta que ciertas condiciones materiales permiten el despliegue de la conciencia

23. Sánchez V., A. Op. cit., p. 24

24. "El conocimiento no lo producen individuos que perciben pasivamente, sino grupos sociales interactuantes embarcados en actividades particulares. Y es evaluado comunalmente y no por juicios individuales aislados. Su generación no se puede entender en términos de psicología, sino que debe explicarse en referencia al contexto social y cultural en donde surge. Su mantenimiento no es sólo una cuestión de cómo se relaciona con la realidad, sino también de cómo se relaciona con las metas e intereses que posee una sociedad en virtud de su desarrollo histórico". --- Barnes, Barry. "El problema del conocimiento" en Olivé, León (comp.). - La explicación social del conocimiento, UNAM, México, 1985, p. 55. El subrayado es nuestro.

sobre un hombre que renace⁽²⁵⁾. Pero además, Comenio representa la agudización u en alguna medida, la solución al debate entre el pensamiento medieval y renacentista, el primero, restringido en su divulgación y adherido a la idea de Dios, el segundo, tendiente a la secularización del saber en pro del hombre terreno.

Como un tránsito claramente intencionado entre la preeminencia de la voluntad divina a la humana, Comenio señala: "Dios no mandó al hombre secamente que existiese, sino que, previa una solemne resolución, le formó con sus propios dedos un cuerpo y le inspiró un alma de sí mismo"⁽²⁶⁾. Así, sus proposiciones sobre el papel del preceptor han de interpretarse a la luz de su aproximación al hombre, que si bien continúa siendo considerado como una criatura cuyo fin está fuera de esta vida, la cual es -- más que la preparación para la vida eterna⁽²⁷⁾, posee unos fines secundarios todavía pero suficientes para representar terrenalmente la perfección divina. Por ello, corresponde al hombre -- concebido por Comenio:

"Ser criatura racional: observador, denominador y clasificador de todas las cosas; esto es, conocer y poder nombrar y entender cuanto encierra el mundo...

Ser dueño y señor de las criaturas, disponer de ellas con-

-
25. Es sabido que la tradición humanista recupera múltiples opiniones respecto al hombre generadas durante el medioevo, aunque logra consolidarse como movimiento renacentista sólo cuando las condiciones sociales exigen su consolidación como discurso ético y político. Cfr. Dresden, Sem. Humanismo y renacimiento, Guadarrama, Madrid, 1968.
 26. Comenio, Juan Amós. Didáctica Magna. 2a. ed. Porrúa, México, 1982, p.2. El subrayado es nuestro.
 27. Los primeros seis capítulos, en la edición citada de la Didáctica Magna, permiten reconocer al hombre concebido por Comenio.

forme a sus fines legítimos para utilizarlas en provecho propio...

Finalmente, ser la imagen de Dios, representar vivamente el prototipo de su perfección."⁽²⁸⁾

Tomando en cuenta las condiciones históricas que enmarca estas aseveraciones, reconoceríamos, en primer término, la tendencia secular que se plantea a la educación. Dicha tendencia se viene gestando desde los planteamientos luteranos donde el acceso directo a las fuentes bíblicas se expresa como una necesidad para enseñar a leer y escribir a todos, aunque sin descuidar la distinción "entre el tipo de instrucción útil para las clases trabajadoras y la que convenía a los adinerados".⁽²⁹⁾

En la interpretación de Huberman se explica: "Una razón del éxito de Lutero, fue que no incurrió en la equivocación de querer derribar a los privilegiados"⁽³⁰⁾ en una época en la que el arribo de la burguesía al poder se hacía inminente con el avance de la manufactura, la apertura de rutas comerciales, el acercamiento del mercantilismo, que requería de la ruptura con las fuerzas anteriores que impedían el establecimiento de un estado nacional, el estado terrenal. Sin embargo, se iba haciendo patente una brecha que tímidamente se trazaba entre el anquilosamiento de las estructuras feudales en que se identificaban con el poder del Papa, y la naciente burguesía que no buscaría enfrentarse a Dios sino a los hombres que se hacían sus representantes: "otra importante razón de la Reforma fue que las apelaciones que Lutero, Calvino y Knox hicieron a sus partidarios,

28. Comenio, J.A. Op. cit., pp. 8, 9.

29. Abbagnano, N.; A. Visalverghi, Op. cit. p. 259.

30. Huberman, Leo. Los bienes terrenales del hombre. Nuestro Tiempo, México, 1975, p. 104.

en realidad eran apelaciones a su espíritu nacionalista, en un período de -- creciente nacionalismo. Porque la oposición religiosa a Roma coincidió con los intereses del creciente Estado Nacional, por lo cual tuvo una gran probabilidad de triunfar⁽³¹⁾. Por otra parte, dicho éxito marcharía con el surgimiento de un nuevo sentido otorgado a otras prácticas terrenas como la explicación del mundo que le rodea, y si en el mismo orden Bacon, Descartes y Pascal⁽³²⁾ iban abriendo derroteros en las ciencias naturales, Comenio incurSIONA con un discurso que hace explícitas las intenciones de formar al -- hombre en tanto posibilidad generadora de riqueza que se iría configurando -- como capital.

Así, Comenio aparece dando respuesta a la exigencia por esclarecer la senda para formar al individuo de este mundo. Influido por Bacon "Comenio creía -- en el progreso por medio de la ciencia, más que por medio de las humanida-- des. (...) Su guía era el empirismo de Bacon, más que el humanismo de Eras-- mo."⁽³³⁾

En la medida que Comenio emite un discurso tendiente a precisar las formas y condiciones en que tiene lugar la enseñanza, es -- tributario de una racionalidad que surge con el desarrollo de -- nuevas maneras de concebir a los procesos educativos, la cual -- se va definiendo desde la inmediatez de las necesidades prácti-- cas.

- - - - -
31. Idem. Sabido es, por otra parte, la reacción de la Contrarreforma que -- se configura no sólo como un frente opositor al protestantismo, sino co -- mo un movimiento, también de reforma, al interior de la propia iglesia -- católica. El debate entre católicos --jesuitas-- y protestantes que se concreta como acontecer político en el Concilio de Trento, representa -- asimismo la 'mundanización' de la religión no obstante las particulari-- dades del movimiento jesuita y su concreción en los planteamientos pe-- dagógicos que postuló.
 32. "Al consejo de Agrícola dos siglos atrás: 'considerad como sospechoso -- cuanto se os haya enseñado hasta hoy', hacían coro en el mismo siglo -- Bacon, Descartes, Pascal, afirmando el primero que la verdad va cambian -- do con los tiempos; aconsejando el segundo no rendirse nada más que a -- la evidencia; invitando el tercero a introducir el experimento como cri -- terio seguro de las ciencias." Ponce, Aníbal. Educación y lucha de cla-- ses. Ediciones de Cultural Popular, México, 1980, p. 151.
 33. Mayer, Frederick. Historia del pensamiento pedagógico. Kapelusz, Argen-- tina, 1981, p. 227.

Por ello, lo que a Comenio permite criticar las prácticas que - los preceptores ejercían en su tiempo, es su ubicación en el em- pirismo boconiano que, en el *Novum Organum*, concibe a la cien- cia con un carácter operativo y práctico que se dirige a la ex- tensión del dominio del hombre sobre la naturaleza, erigiendo - al método experimental como el instrumento que debía emplearse en la investigación, en una concepción según la cual, los cono- cimientos se forman al pasar por los sentidos. (34)

Cuanto más preocupado aparece Comenio en que el "método de ense- ñar debe disminuir el trabajo de aprender de tal modo que no ha- ya nada que moleste a los discípulos ni los aparte de la conti- nuación de los estudios" (35), más que reivindicar una práctica en la que el alumno sea tomado en cuenta por el preceptor, se - trata de un seguimiento del método experimental. De esta forma "se ejercitan en los niños: los sentidos en primer lugar, des- pués la memoria; luego el entendimiento, y por último, el jui- cio" por lo que el método que procura la elaboración de conoci- mientos, se incorpora a la adquisición de éste (36).

De esta forma, el método cobra preeminencia y es actor princi- pal ante las dificultades presentadas por los discípulos y las

- - - - -

34. Parece existir una identificación entre el sujeto que conoce y el que - aprende con Comenio toda vez que el objeto es el mismo: el mundo. Al - decir de J. Hessen: "En opinión del empirismo, no hay ningún patrimonio a priori de la razón, sino exclusivamente de la experiencia. El espíri- tu humano está por naturaleza vacío; es una tabula rasa, una hoja de es- cribir y en la que escribe la experiencia." Hessen, J. Teoría del cono- cimiento. Quinto Sol, México, 1982, p. 54.

35. Comenio, Op. cit. p. 77

36. Ibidem, p. 74. No obstante, Comenio reconocería la necesidad de par- ticularizar los procedimientos didácticos en función de los contenidos: "... hay que procurar que haya un solo y mismo método para enseñar las ciencias; uno sólo y el mismo para las artes; uno sólo e idéntico para todas las lenguas." (p. 81).

limitaciones de los preceptores. Estos últimos seguirían dictando sus principios y aquéllos —los alumnos— continuarían —siendo seguidores de los mismos, pero ahora de manera más fácil, sólida y rápida con el fin de alcanzar esta apropiación de lo terreno. Por ello, cuando Comenio dicta: "Aumentarás la facilidad en el discípulo si le hacer ver la aplicación que en la vida común cotidiana tiene todo lo que enseñes"⁽³⁷⁾, su gestión —apunta a dar actualidad al papel del preceptor, toda vez que —asuma, en su hacer, el seguimiento 'del método'.

Es significativa la incorporación que tiene lugar con Comenio —del avance de la ciencia —en ese momento que las ciencias naturales se desarrollan— al terreno educativo, pues, como se señala más arriba, del campo científico surgen sus apreciaciones respecto a la educación y en particular a la docencia. La incidencia de los principios de Comenio y el avance de las fuerzas productivas en las que se gesta una nueva forma de aproximación a la realidad, tienen como común denominador a un método que se proclama verdadero.

Las 'lecciones de cosas' son la prescripción del hacer del preceptor quien, mediante ellas, pretenderá seguir la racionalidad de la ciencia que se trata de una racionalidad metódica: "En esto estriba todo —dice Comenio— hay que enseñar a los hombres en cuanto sea posible, a que sepan, por los libros, sino —por el cielo y la tierra, las encinas y las hayas, esto es: conocer e investigar las cosas mismas no las observaciones y testimonios ajenos acerca de ellas"⁽³⁸⁾.

37. Ibidem, p. 80

38. Ibidem, p. 87, el subrayado es nuestro.

Así las reflexiones de Comenio se sustentan en una concepción de ciencia que encuentra a sus objetos en la realidad empírica "...porque la ciencia empieza por el sentido, y por la imaginación pasa a la memoria, después, por inducción de lo singular, se forma el entendimiento de lo universal, y por último, de las cosas suficientemente entendidas se compone el juicio por la certeza del conocimiento"⁽³⁹⁾. De tal modo, el preceptor promueve la aprehensión de objetos empíricos —las lecciones de cosas— y su garantía es el método, que es el mismo de la ciencia.

El hecho de que este intento de sistematización de la enseñanza tenga lugar en un momento coyuntural —el paso del feudalismo al capitalismo— permite apreciar una estrecha vinculación entre la forma de concebir la generación de conocimientos y la reflexión pedagógica sobre los procesos de formación⁽⁴⁰⁾. El discurso de Comenio permite constatar con mayor precisión el argumento que, ubicándose en la racionalidad moderna, postula a la docencia en una relación con el conocimiento en la que convergen las transformaciones de las concepciones de hombre y mundo y las formas de aprehenderlos. Con ello, en la docencia que --

39. Ibidem, p. 77

40. "Para el homo religiosus de la Edad Media, imbuído del punto de vista de la tradición, el mundo es un acto de la creación divina; el burgués de la época del Renacimiento ve en él un objeto del trabajo humano, de previsión, ordenación y conformación. La voluntad de dominar y de gobernar las cosas determina ya las metas y los métodos de la ciencia nueva, cuyo cuño original se lo dan la investigación de la naturaleza, la técnica y la industria." Von Martin, A. Op. cit. p. 42. Si bien el interés por generar productos científicos que se articulan explícitamente a la producción tiene lugar una vez consolidada la gran industria y establecido el intercambio comercial entre ciudades, en este momento en que la manufactura desplaza a la artesanía, ya se incorporan a las nuevas relaciones sociales las mediaciones monetarias que conducen a que el producto humano material e intelectual adquieran claras connotaciones utilitaristas.

emerge en la reflexión pedagógica se ve, desde este momento, -
 imbuida de posibilidades de vinculación con la investigación:
 la lógica experimental pasa a formar parte de la didáctica.

El 'cómo' entender y utilizar que preocupa a la ciencia, Comenio lo retoma para conformar un 'cómo' hacer del preceptor que ya no se dirige hacia la virtud como contenido y fin último de la educación. El sentido normativo y paradigmático del método se condensa en un modelo de actuación pertinente a las necesidades de formar al nuevo hombre. Pareciera que la certeza que encarna esta normatividad, certeza fundada en una racionalidad como modo del conocer, es el precio que la docencia ha de pagar para poder ser reconocida. Normatividad y método se vuelven uno: la certeza del saber por el método basa el hacer —por el método— para el docente.

Es preciso subrayar la riqueza insoslayable en su caracterización del acto didáctico⁽⁴¹⁾. Sin embargo se requiere avanzar, una vez que hemos visto la ligazón que la docencia establece con el conocimiento y de donde se aprecia un determinado tipo de investigación del que deriva dicho conocimiento, sobre el planteamiento alternativo en el que postulamos, en el apartado anterior, la superación de un entendimiento pseudoconcreto de la vinculación entre docencia e investigación. Para ello, partiríamos ahora de una aproximación a Comenio en términos de la racionalidad que sustenta en particular ante la investigación.

41. Desde una perspectiva que intenta ver a la docencia como una práctica desde cuyo seno puede engendrarse la reflexión pedagógica, entendería se que un acto didáctico corresponde a la actividad que se gesta hacia la propiciación del aprendizaje de un determinado conocimiento, - que se integra por el discurso que a ella alude a un proyecto social de formación históricamente determinado.

Con base en Bachelard resaltaríamos la notable repercusión que tiene en Comenio y en su modelo de docente, el fundarse en un paradigma del conocimiento donde éste se origina en la superficie de los fenómenos mediante su observación. Esta aproximación de raigambre empirista-históricamente vigente en el ámbito de las ciencias naturales en un momento en que éstas puntualizan los requisitos que tiene que cumplir una explicación que pretenda llamarse científica, recuperados y explicitados por el método donde se recupera la tradición humanista que instaura en la ciencia al nuevo dios en la búsqueda por las leyes que expliquen a la naturaleza - asume una actitud pragmática "acorde con el intento de dominar la naturaleza, y señala una actitud tecnológica del conocimiento y sus aplicaciones"⁽⁴²⁾.

Así, el papel que juega la experiencia en la concepción de ciencia como de docencia como un obstáculo representado por la subordinación de la reflexión a aquélla. Por ello, se diría con Bachelard que "No se trata de considerar los obstáculos externos, como la complejidad o la fugacidad de los fenómenos, ni de incriminar a la debilidad de los sentidos o del espíritu humano: es en el acto mismo de conocer, íntimamente, donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones."⁽⁴³⁾ En este punto es que se aprecia la necesidad de reconocer la existencia de un discurso que aprehende a

42. Mardones; Ursúa. *Op. cit.*, p. 19.

43. Bachelard, Gastón. *La formación del espíritu científico*. 10a. ed., Siglo XXI, México, 1982, p. 15. Como se recordará, Bachelard forma parte de los autores que se postulan contra el positivismo y el evolucionismo en el desarrollo científico, planteando un sentido histórico al ejercicio de la epistemología. Su incorporación en la presente problemática permite apreciar el 'espíritu' que redominaba en el tiempo en que Comenio plantea sus reflexiones y las contradicciones que, en el seno de lo que se viene denominando como racionalidad moderna, observa.

la docencia como objeto empírico. Sin embargo, ante este objeto empírico ocurre una situación muy diversa a la de otros objetos que terminan constituyéndose, a la luz de esta racionalidad, en objetos científicos.

En primer término se trata de un objeto que puede ser abordado a priori, por lo que la experiencia pasa a convertirse en una constatación de un discurso pre-construido frente a ella. De esta manera, el 'deber ser', legendaria instancia valorativa, proscribía toda otra mediación teórica respecto a la docencia en la que no aparecieran claramente explicitados los beneficios de su aplicación en el mejoramiento del hacer.

En segundo lugar, el 'ser' de la docencia incorpora en el sujeto docente disposiciones didácticas reducidas a un carácter técnico e instrumental. En este sentido se posibilita una reflexión de la docencia sin estar precisamente en ella, es decir, sin que se contemple la exigencia de que el docente sea quien la realice. Esto es, 'deber ser' y 'ser' parecen ser las instancias en que se desenvuelve la discusión didáctica en el presupuesto de su deseable identificación.

'Ser' como medio, como camino subordinado al 'deber ser' como fin. Hacer y discurso sobre ese hacer respectivamente invitan a reconocer en ese lugar pragmático de la reflexión donde se coloca a la docencia, a una práctica significativa por corroborar a ciertos fines, desplazando la intención de ser abordada para comprenderla y explicarla fuera del marco referencial trazado por el 'deber ser'.

Es espíritu de la modernidad inaugurado con Comenio ante la docencia no eximirá a ésta para que pueda generar rupturas en las concepciones que respecto a la misma se han gestado y de las --

cuales, en el seno de dicha racionalidad, se rescatan las que - han concretado escuelas y modelos didácticos. Sin embargo persistirá un tratamiento socialmente instituido: de pensarse a sí misma sin contravenir la fundamentación discursiva que pretende describirla, es decir, de negar a la docencia la posibilidad de remover su carácter instrumental transitado por la remoción de las conceptualizaciones y teorizaciones que se incorporan a --- ella para prescribirla y mejorarla solamente. Considerar a la docencia como una práctica en la que termina la reflexión tiene que ver con las expectativas que se plantean ante una vincula-- ción entre docencia e investigación.

En efecto, ¿qué producto se puede obtener cuando predomina una caracterización instrumental de la docencia? En los términos - de la interpretación que se viene realizando significa otorgar al docente una concesión de asir a su práctica aunque limitándo lo a consolidarla 'en sí', esto es, a contemplarla sumergida en el ámbito de la cotidianidad desde el cual se exigen respues-- tas y soluciones que, no obstante generarse en la práctica, sólo son aprehendidas por un discurso que de alguna manera se confor ma prescindiendo de ella.⁽⁴⁴⁾

44. Al decir de A. Heller: "La unidad inmediata de pensamiento y actividad implica la inexistencia de una diferencia entre 'acierto' y 'verdad' en la cotidianidad: lo acertado es sin más 'verdadero'. Consiguientemente, la actitud de la vida cotidiana es absolutamente pragmática." ---- Heller, Agnes. Historia y vida cotidiana. Grijalbo, España, 1971, p. 58. No obstante los imperativos que signan la labor del docente parecen no tener cabida en los paradigmas que para ello se trazan. Así tendrá lugar la crítica que plantea: "Existe la tendencia de aproximarse al --- maestro con un enfoque tan estrecho que se aísla del contexto en que - trabaja.(...) Se refleja en esta corriente investigativa cierta concepción teórica, pero a la vez un trasfondo moralista, una tendencia a responsabilizar al maestro de los resultados de la educación, a enjui-- ciarlo o bien a defenderlo, pero rara vez a conocerlo o a conocer el -- contexto en el que trabaja" Rockwell, E.; Ruth, Mercado. "La práctica docente y la formación de maestros" Mimeo. p. 2.

La diferenciación que en el aparato anterior hacemos entre práctica docente y práctica del docente responde a esta contradicción entre cotidianidad y lo que Heller denominaría como esa ordenación consciente de la cotidianidad. Por ello se insistiría que una investigación del docente iría más allá de la ruptura continuada⁽⁴⁵⁾ que prevalece en los planteamientos didácticos. En este sentido, la investigación que se articula a la docencia tendría que ser formulada en una perspectiva que la oriente a la búsqueda de su especificidad histórica y social que desborda, en definitiva, la inmediatez y al modelo; y a un hacer y un pensar cuya relación aplicativa configura un devenir asintótico que concreta una reflexión pedagógica carente de un objeto intencionalmente construido.

La necesidad de referirnos a la docencia como un producto de la construcción teórica⁽⁴⁶⁾ considera que, frente a las aproxima-

45. "... hoy se toma el método como elemento de ruptura en la conceptualización pedagógica entre lo asignado como viejo, caduco, tradicional, y lo nuevo, dinámico, moderno, entendiendo la mayoría de las veces el primer término como reaccionario y al segundo como progresista (...) Sin embargo, pese a la aparente ruptura en la conceptualización pedagógica, es posible señalar una continuidad: Pese al rompimiento metódico de la continuidad conceptual permanece (...) el rol de la didáctica es el mismo. La didáctica sigue preocupada por el educador; se trata de proporcionarle los elementos necesarios. Afirma de esta manera su carácter instrumental donando técnicas, recursos, medios, y por supuesto centran do todo el problema en el método." Fernández, Pablo. "Continuidad y ruptura del planteamiento metodológico: notas críticas para su análisis" en Revista Foro Universitario 2, México, 1981, UNAM, STUNAM, pp. 37, 43. El subrayado es nuestro.
46. Aquí comenzaríamos por participar de la perspectiva metodológica que --signa la caracterización de la investigación que se pretende manejar. -- Se trata del constructivismo como estrategia que apunta a la elaboración de nueva teoría para el objeto donde la investigación "se organiza de hecho en torno de objetos construidos que no tienen nada en común -- con aquellas unidades delimitadas por la percepción ingenua". Bourdieu, Pierre et. al. El oficio de sociólogo. 7a. ed., Siglo XXI, México, --- 1984, p. 52.

ciones que desarrollan una concepción de docencia a partir del 'deber ser' de la misma, surgen las que parten del 'ser', es decir, siguen a la docencia en el curso delimitado por la percepción empírica de la misma.

Entre las primeras podemos reconocer a los discursos reflexivos que lanzan un modelo determinado de docente. Con Comenio tendríamos un claro ejemplo de este tipo de aproximaciones, donde, independientemente de la perspectiva teórica de cada autor, se da un tratamiento prescriptivo a la docencia.

Sin embargo, y en los decenios más recientes de este siglo, surgen aproximaciones que parten del 'ser' esto es, que siguen a la práctica docente como objeto empírico para ser abordado por un proceso de investigación que se hace explícito⁽⁴⁷⁾ bajo la consigna de partir de una realidad más auténtica de las condiciones que la afectan. Estos trabajos se plantean desde un punto de vista en el que la actividad humana no puede ser conocida más que en su observación directa e inmediata. Se trata de una concepción de práctica docente que habla por sí sola y en tanto tal, es medible y cuantificable.

Un exponente de esta forma de seguimiento es Mialaret que opone al modelo ideal del profesor su concepto de 'perfil del educador-enseñante': "Mientras el enunciado de las cualidades —señala— era fruto de una actividad reflexiva, los perfiles se establecen a partir de observaciones e investigaciones objetivas y

47. Es preciso reconocer el lugar diversificado que la investigación puede ocupar en la reflexión pedagógica respecto a la docencia. El papel que le atribuye Mialaret mantiene, como veremos más adelante similitud, -- con el que en este trabajo se le otorga, a diferencia de aquellas propuestas didácticas que se fundamentan en investigaciones realizadas en otros ámbitos disciplinarios como la medicina -Montessori-, la psicología -Piaget-, etc.

científicas(...) inspirándose en estudios realizados en el mundo de las profesiones, se busca cuáles son las funciones que actualmente desempeña el educador-enseñante y, en una segunda fase, cuáles podrá asumir según tal o cual concepción de la educación. En otras palabras, establecer el perfil del educador-enseñante consiste más bien en situarse en el plano del juicio de la realidad que en el del juicio del valor."⁽⁴⁸⁾

Con esta larga mención podemos apreciar en Mialaret una caracterización de la práctica como objeto de contemplación sensorial, que desconoce que su aprehensión está signada por un proceso de objetivación que contiene un ingrediente subjetivo que hace posible reconocerla. Sus procedimientos metodológicos corresponden a este entendimiento, de tal modo que interpela al educador para que él mismo de cuenta de su práctica. El educador "no es más que el representante de sí mismo" y en su discurso va incluida su posición filosófica de la que se encuentra en condiciones de percatarse y transparentar en la descripción que realiza, de viva voz, de sus actitudes. Así, el perfil que se forma es objetivo.

Ante esta manera 'inversa' de acudir a la práctica docente se permite identificar un segundo frente de discusión respecto al tratamiento didáctico de la docencia. Si, en la opinión de Mialaret, el docente no es excluido de la configuración discursiva que sobre su práctica se elabora, parece ser que esta última está condenada a permanecer en la pseudoconcreción de lo inmediato, en esa cotidianeidad que se refleja en un discurso. ¿Sería ésta la solución al apriorismo de los modelos didácticos y

48. Mialaret, Gastón. "Perfil del educador enseñante", Fotocopia s/r, p. 85. Incluso, este autor postula la figura de un docente-investigador que se incorpora al cuerpo de especialistas que estudian el 'ser' de su práctica.

a la vinculación entre docencia e investigación?

Por cuanto subyace un interés en recuperar para la reflexión pedagógica a la docencia como una práctica concreta, verifícase la insuficiencia de una reproducción de lo real a la que se atribuyera en rango de una explicación y comprensión del mismo pues, en todo caso, lo pedagógico consistiría en un discurso reflejo de lo educativo. Se trataría de una identificación entre pedagogía y educación en el que se nulificaría —sin lograrlo, eso es claro— el carácter histórico y social que media entre la realidad y la interpretación que de ella hacen los sujetos.

En este sentido, cuando aquí se ha señalado la necesidad de que el docente tome parte en la reflexión pedagógica que alude a su práctica, dicha necesidad transgrede los niveles de apropiación y extrañamiento que lo ubican frente a ella.⁽⁴⁹⁾ Sin embargo, las formas de apropiación que aquí concebimos requieren de una serie de mediaciones teóricas que pueden ser generadas por prácticas diversas de las que interesa destacar a la investigación.

Plantear una concepción de investigación que se articule en esa recuperación de la práctica del docente requiere imprescindiblemente de una caracterización que la distingue de aquélla que se incorpora al mejoramiento pragmático e instrumental de una prác

49. Un apun^tamiento crítico a la situación que el docente mantiene con su práctica es en lo que respecta a una relación enajenada con la misma. En general esta enajenación o extrañamiento ha devenido en un tópico —frecuente en los discursos que incorporan algunos conceptos del materialismo histórico con un tratamiento muy variado. En el sentido que aquí se atribuye a la enajenación del docente con su práctica es con relación al conocimiento que de la misma posee: si éste se reduce al de técnicas y procedimientos, a los contenidos, a un 'deber ser' introyectado, etc., sin obtener una visión totalizadora de la misma sino fragmentaria.

tica identificada por la percepción ingenua. En este entendimiento un ejercicio de la investigación efectuado por el docente requiere inscribirse en una intención por estructurar y construir procesos y productos pedagógicos. Así, la investigación que se plantea, media al docente y su realidad, concibiéndose - que ésta última sólo puede ser comprendida racionalmente en un esfuerzo del pensamiento por atrapar a la realidad, "de apropiarse lo concreto, de reproducirlo como un concreto espiritual"⁽⁵⁰⁾. Por ello partiríase de una concepción de investigación que apunta hacia la construcción de conocimientos que se constituyen como resultado de la aprehensión de una práctica de la que hasta el momento sólo se ha atendido a sus manifestaciones fenoménicas⁽⁵¹⁾.

De esta manera estaríamos haciendo referencia a una investigación del docente en la cual debate entre el 'ser' y el 'deber ser' se transita —por el docente— desbordando las fronteras de una relación mecánica de medios y fines en donde se traería a colación que los fines han sido planteados por hombres y que —por tanto, los medios que se concretan en una práctica adquieren la posibilidad de modificarse su relación con los fines: modifican do a éstos y modificándose a sí mismos.

En esta medida, el curso que tomase la investigación del docen-

50. Marx, K. "Introducción de 1857" en Introducción general..., p. 51. Más adelante Marx señalaría: "El todo, tal como aparece en la mente como todo del pensamiento, es un producto de la mente que piensa y que se apropia del mundo del único modo posible..." este todo consiste en la totalidad concreta.

51. De acuerdo con Kosik: "Los fenómenos y las formas fenoménicas de las cosas se reproducen espontáneamente en el pensamiento cotidiano como realidad pero no porque sean más superficiales y estén más cerca del conocimiento sensible, sino porque el aspecto fenoménico de la cosa es un producto espontáneo de la práctica cotidiana". Kosik, K. Op. cit. - pp. 31, 32.

te afectaría la concepción misma de didáctica, que en vez de -- plantearse como una prescripción, en la que posteriormente subyace una reflexión y una explicación, partiese de las prácticas concretas que tienen lugar en situaciones específicas de una -- institución (52).

Hasta qué podríamos cuestionar acerca de los elementos teóricos y conceptuales que pueden considerarse de pertenencia a lo pedagógico, toda vez que prácticas como la docencia han sido reflexionadas desde ámbitos disciplinarios cuyo campo de explicación observa una especificidad más definida y consolidada que la de la Pedagogía.

Es así que al referirnos a una investigación del docente se intenta comprender un segundo momento alternativo de recuperación de la práctica para la reflexión pedagógica, que va más allá de un investigar para mejorar lo dado. Existe la necesidad de inscribir, entre otras formas de recuperar a la práctica, a la investigación que ejerza el docente, como un proyecto social que descubre en el ámbito de la reflexión pedagógica, la posibilidad de activar la transformación de la docencia, siempre que se conceda a la investigación —y al conocimiento como su producto— el carácter de una instancia de aprehensión y explicación de la realidad como totalidad histórica.

Hablar de un docente-investigador significa confrontar los límites que tradicionalmente se ha conferido a la teoría y la prác-

52. Al aludir a las instituciones quiere destacarse en ellas a las instancias donde la racionalidad moderna concreta sus acciones y sus proyectos. En este sentido, la docencia se inscribe históricamente al curso de las instituciones desde las cuales se articulan discursos diversos —entre los cuales destacaríamos el correspondiente a la relación entre docencia e investigación.

tica de lo pedagógico con un entendimiento abierto del papel de la teoría ante la necesidad imperiosa por atender al carácter concreto de las prácticas que se inscriben en el caótico terreno de lo educativo. Así, una ruptura con el carácter instrumental de la Didáctica y de la práctica docente tendría que resolverse en la práctica misma siempre y cuando se conciba la necesidad de superar su aprehensión fenoménica y espontaneísta mediante un proceso que apunte a una reconstrucción teórica de la realidad para hacerla significativa. En este camino se postula la articulación de la investigación a la docencia, pues en cuanto se pretenda su transformación como práctica y las formas discursivas de atraparla, se precisa contar con la comprensión de lo que se pretende transformar en ella. Se requiere de la presencia de la reflexión para la acción, pero de una reflexión de terminada que en este trabajo pretende ser definida con base en las problemáticas que se perciben en una situación particular -- que, como ámbito de posibilidades, permite concebir el rumbo -- que ha de tomar la apertura teórica que permita construir lo específico de la docencia.

1.3. Praxis del Docente y Totalidad Docencia-investigación

En los apartados precedentes hemos ido diferenciando dos sentidos que pueden otorgarse a una vinculación entre docencia e investigación a partir de la interpretación que realizamos sobre la noción de práctica que subyace a la concepción de docencia. De una parte se encuentra a la docencia entendida como un hacer por un discurso didáctico que apunta a un nivel instrumental en el que se traduce una reflexión pragmática. De este lado se hace inteligible el sentido de la investigación que se le incorpora: la optimización del hacer.

En segundo término estructuramos un planteamiento alternativo - al anterior signado por la intención de concebir a la docencia como una práctica susceptible de incorporar la reflexión sobre sí misma que no se reduzca a sus aspectos instrumentales sino - a conformar una explicación y una aprehensión de la misma como totalidad histórica para ser recuperada para un discurso pedagógico.

Corresponde en este tercer apartado hacer algunas explicitaciones en torno al sentido otorgado a la investigación en dicho -- planteamiento alternativo respecto al entrecruzamiento que se -- origina entre una determinada interpretación de la realidad social, particularmente la educativa, y la estructuración disciplinaria de lo pedagógico.

Quando hemos querido diferenciar una práctica docente de una -- práctica del docente y posteriormente enfatizar la necesidad de una investigación del docente que recupere a la segunda, es con el afán de irrumpir en el reconocimiento de que la reflexión y el hacer, de que la teoría y la práctica pueden ser inscritas - en el terreno histórico de la praxis social. Esto significa de tenerse en un primer momento de conceptualización de lo que es el docente y su realidad para aproximarse a lo que puede ser.

Dar cuenta del 'por qué' y 'para qué' de la investigación en la docencia tiene que ver con un pensar desde lo pedagógico a la -- práctica. Sin embargo, lo propiamente pedagógico observa de -- por sí una serie de debates desde los que se hace significativa la vinculación entre docencia e investigación a que se hace referencia.

En este sentido, la consideración de la Pedagogía como ciencia o como ciencias de la educación permite articular el tipo de co

nocimiento que se procure con una investigación de la docencia realizada por el docente. Para efectos del tratamiento que pretendemos dar a las implicaciones es de una vinculación entre docencia e investigación para la reflexión pedagógica, trataremos someramente de caracterizar a este debate que abordaremos con mayor precisión en el último capítulo.

En primer lugar, las razones que hacen significativa la discusión de la pedagogía como una ciencia o como varias ciencias, -proviene del hecho mismo de que sus nexos con el tratamiento -que se da a la docencia desde la racionalidad moderna— que han sido tratados más arriba— se dan con base en esta práctica pero en el nivel de una discusión que se explicita como tendiente a definir las pautas que orientan la formación de los sujetos. En este sentido, lo educativo se ubica como un referente del discurso donde éste último pretende ser exhaustivo respecto a aquél. Más que una vertiente, se trata de una manera generalizada de atender a los procesos educativos consistente en dar -- una fundamentación racional a las acciones que se plantean con una intencionalidad particular. Aquí tienen cabida los sistemas pedagógicos que manifiestan fundamentaciones diversas pero que intentan, todas ellas, cubrir el imperativo de asumir la legalidad de las ciencias naturales toda vez que sus productos se articulan al proyecto legitimador de un nuevo orden social⁽⁵³⁾.

53. "... las ciencias de la naturaleza eran el marco de fondo con el cual - se habría de contrastar la subjetividad social; la física social, la positivización de la sociología, sería la posibilidad de regir desde la técnica, la planeación racional, la política y la moral, de la misma manera en que las ciencias habían podido penetrar la naturaleza." Hoyos M., Carlos A. "Positivismo: la transición de la teoría del conocimiento a teoría de la ciencia", Mimeo, p. 2. En este mismo sentido pero con una aproximación a lo pedagógico J.A. Serrano señala: "La ocupación del fenómeno educativo ha tenido grandes pensadores en la humanidad, pero - es sin duda Herbart, afiliado en cierta medida al pensamiento kantiano, el que intentará plasmar un fundamento racional a la acción educativa, en una época en donde la ciencia había llegado definitivamente a establecerse, y exigía de todas las áreas del saber la realización del proyecto cartesiano: elaboración de ideas claras y distintas, como modo de reflexión y como ideal en el campo del saber a las matemáticas." Serrano C., J. Antonio. "Pedagogía: Ciencia-Ciencias de la educación". Mimeo, p. 1

Con este carácter es que trata de configurar a "la Pedagogía" - como ámbito discursivo que dicta los principios que rigen las - acciones educativas —entre ellas la docencia— y desde donde - aparece una descripción del 'deber ser' que se concretaría en - las consiguientes pautas instrumentales que el educador tendría que cumplir.

Con el desarrollo de las disciplinas que abordan el hombre y -- con la ponderación de un determinado tipo de explicación ante - lo social, —en un primer momento el positivismo— se apuntaría a un despojo del substrato idealista de las diversas propuestas educativas que sería substituido por la alusión al 'ser' de los hechos en cuanto realidades empíricas. Así, la realidad social comienza a ser explicada por la segmentación que de lo real se hace desde la sociología, la psicología, la economía, por ejemplo, de tal modo que los hechos educativos tendrían que ser --- abordados por el conjunto de las Ciencias de la Educación ⁽⁵⁴⁾.

En este tratamiento la docencia sería abordada desde un manejo científicista —preponderantemente desde la psicología experi-- mental— de tal manera que las pautas instrumentalistas de la - docencia tendrán correspondencia con un determinado discurso -- científico.

En este debate de la Pedagogía como ciencia a la Pedagogía como ciencias de la educación, tiene lugar una identificación que -- podría calificarse de aparente con que el que se instaure entre los discursos que se pronuncian desde un 'deber ser' o desde el

54. "El triunfo de la ciencia sobre la filosofía, en el terreno de la pedagogía, lleva a desertar la reflexión de lo educativo y a considerarlo - como mero campo aplicativo de las teorías ya establecidas". Serrano, - J.A. Op. cit. pp. 10, 11.

'ser', respectivamente. Sin embargo, coincidiríamos con Broccoli cuando observa en su discusión respecto a este debate que -- "en ambos casos el concepto peligroso y ambiguo del deber ser - reaparece con prepotencia: en forma explícita en el primer caso, cuando se describe una realidad futura tan perfecta como improbable; en forma implícita cuando se dice que esta realidad debe ser natural y objetiva"⁽⁵⁵⁾ En la misma medida la investigación y la docencia pueden verse subordinadas al 'deber ser' como entidad abstracta o bien, a una ingenua lectura del 'ser'.

La explicación que en este caso puede conformarse respecto a la existencia de un discurso que se elabora a priori o a posteriori con respecto a la práctica, tiene que ser trazada concediendo a la docencia y a la reflexión sobre ella un carácter político consistente en la interpretación que sobre la práctica social de los hombres, en un momento dado, se articula a un discurso que explicita una determinada valoración sobre el accionar en la realidad⁽⁵⁶⁾.

Con la atribución de dicho carácter político recuperamos el sentido social de la práctica en cuanto forma de apropiación de lo real. Reconocemos la necesidad de dar cuenta de una relación ideológica que "tiene como función organizar el movimiento real de las cosas en términos de una determinada posibilidad de desarrollo y que se concreta como proyecto donde lo político se -

55. Broccoli, Angelo. Marxismo y educación. 2a. ed., Nueva Imagen, México, 1985, p. 67.

56. Al decir de Fullat: "La anatomía y la fisiología de lo político no remiten a la moral; nos describen una praxis colocada de espaldas a lo ético." Fullat, Octavi. Verdades y tranpas de la pedagogía. CEAC, España, --- 1984, pp. 85, 86. Marx daría fundamentación a esta aseveración al señalar un siglo antes: "...las condiciones jurídicas como las formas políticas no podían comprenderse por sí misma ni a partir de lo que ha dado en llamarse el desarrollo general del espíritu humano, sino que, por el contrario, radican en las condiciones materiales de vida". Marx, K., - "Prólogo a la Contribución...", ed. cit., p. 66.

constituye en una "forma de razonamiento capaz de activar a la realidad" (57).

Por ello, una práctica docente articula a una práctica de la investigación no puede ser descrita apriorísticamente, pues si es al docente a quien corresponde hacer la remoción de estructuras del conocer y del actuar, cabe al mismo abordar los mecanismos por los que mantiene una relación enajenada con su práctica (58) antes de asumir, con la investigación, una postura triunfalista que siga contemplando a la docencia en la razón fundada en la certeza del buen hacer.

De esta forma los momentos de práctica del docente e investigación del docente pretenden dar apertura a un planteamiento que en este momento se traza como proyecto político de una determinada praxis del docente. Referirse a un proyecto político evita, por un lado, incidir nuevamente en la prescripción de una práctica abstracta, pero exige por el otro de una articulación

57. Zemelman M., Hugo. Historia y política en el conocimiento. UNAM, México, 1983, pp. 28, 29.

58. Partiendo de la fundamentación filosófica que Marx desarrolla en Los Manuscritos de 1844 respecto al trabajo, rescatarese, con Mészáros, el manejo que Marx da a su concepción del enajenamiento, según el autor, en cuatro aspectos: la enajenación del hombre con el producto de su trabajo (con la naturaleza); con su actividad en la producción (de sí mismo); de su ser genérico (como ser humano); del hombre (en sus relaciones). Cfr. Mészáros, I. D. La Teoría de la enajenación en Marx. Era, México, 1978.

En este entendimiento y sin incurrir en una traspolación mecánica en la problemática relativa a la docencia de la explicación marxiana, correspondería articular a la enajenación al sentido que se ha otorgado a la práctica como hacer: inmediata, instrumental, y a su reflexión pragmática. Esto nos obliga a dar cuenta de los aspectos que dan contenido a la enajenación del docente superando su diagnóstico conceptual al irrum-pir en la práctica concreta de una institución, lo cual será objeto del capítulo siguiente.

a una determinada perspectiva de lo social donde la vinculación de la docencia con la investigación adquieran un sentido social que se resuelva en el terreno de la praxis.⁽⁵⁹⁾

Con esto último querríamos puntualizar que la investigación, -- desde una caracterización constructivista, persigue un involucramiento de la docencia en la elaboración de un discurso pedagógico en el que incidan conocimiento y política anticipando -- que, la reducción a uno y otro, conduce a un constructo meramente especulativo o bien a uno pragmático.

Por consiguiente, hablamos del vínculo docencia-investigación -- como una totalidad que se erige como un planteamiento que permite dar cuenta de las implicaciones conceptuales y disciplina-- rias en la didáctica y la pedagogía desde la aprehensión de la docencia como una práctica social. Pero al mismo tiempo, esta totalidad se plantea como un proyecto cuya resolución sólo puede darse en la práctica, no sin contar con las mediaciones teóricas que la hagan significativa.

La necesidad de concretar las apreciaciones aquí presentadas -- exige, en los capítulos siguientes, referirse a una situación -- particular que permita consolidar el carácter coyuntural del -- vínculo entre docencia e investigación, que se inscribe en el -- proyecto de formación del pedagogo de la ENEP Aragón.

59. Retomamos aquí el planteamiento de Zemelman respecto a una metodología elaborada a partir del materialismo histórico: "La idea de desarrollar el materialismo histórico conduce a que su desarrollo no puede ser estrictamente el resultado del conocimiento acumulado teóricamente, sino que exige un enriquecimiento de las formas del razonamiento; de esta manera, recuperaremos la problemática de los criterios constructores -- de la práctica, y por tanto, la necesidad de impulsar el desarrollo -- del materialismo histórico en el plano epistemológico". Zemelman, H. Op. cit., pp. 29, 30.

II. DOCENCIA E INVESTIGACION: COYUNTURA
INSTITUCIONAL

2.1 Pedagogía, Docencia e Investigación

2.2 Curriculum, Docencia e Investigación

2.1 Pedagogía, Docencia e Investigación

Una vez que en el capítulo anterior hemos trabajado la pertinencia del vínculo docencia-investigación en el debate disciplinario de la pedagogía y en él hemos podido diferenciar dos interpretaciones a partir de la concepción de práctica que antecede a la de docencia —por una parte, una práctica instrumental a la que se articula una investigación con vistas a su optimización; por otro lado, una práctica histórica y social que sirve de fundamento a una reflexión también surcada por la historicidad de los sujetos que la realizan— corresponde, en este segundo capítulo, acceder a un nivel de explicación donde se concrete el ámbito de posibilidades donde se dé el paso de una totalidad abstracta a una totalidad concreta⁽⁶⁰⁾.

Así, la explicación que ha permitido desencadenar el cuestionamiento inicial respecto a la índole del vínculo entre docencia e investigación exige incorporarse nuevamente al ámbito que lo ha generado, esto es, al seno del discurso oficial universitario, mismo que ha exigido inteligir una concepción de docencia al interior de los procesos educativos formales⁽⁶¹⁾.

60. La problemática avanza y se hace concreta en la medida que se descubren sus determinaciones, así "con la abstracción se trataría de expresar al concreto en la conciencia, en forma sintetizada (...) ésta reducción del concreto en la abstracción sería una condición cognoscitiva sin la cual ninguna aprehensión de lo real sería posible (...) el pensamiento que avanza de lo concreto a lo abstracto no significa un alejamiento del objeto, sino un acercamiento a él". De la Garza T., Enrique. El método del concreto-abstracto-concreto. UAM-1, México, -- 1983, pp. 37, 38.

61. Con esto, se quiere dejar sentado que no se desconoce la existencia de las prácticas educativas que no son recogidas por el discurso formal -- de las instituciones y que ya se han generado discursos pedagógicos -- instaurados en la racionalidad moderna que también intentan atraparlos, como sería el caso de los estudios relativos a la 'educación no formal'.

En este sentido se requiere dar paso a la problemática institucional con respecto a la cual se teje el destino de la docencia. La institución, instancia en la cual la docencia cobra razón de ser y significado en un proceso que le otorgue legitimidad por el saber del que se hace portadora, realiza una lectura de esta práctica en diversos planos. El tipo de aproximación que a continuación presentamos corresponde a una interpretación sobre el papel concedido a la docencia y a la investigación en el currículo de la licenciatura de Pedagogía en la ENEP Aragón, y desde el cual se determina la posibilidad de acceder a un determinado nivel de lectura.

La docencia y la investigación, vistas como contenidos curriculares, permiten conformar una comprensión sobre un proyecto de formación particular del pedagogo al interior del cual se percibe una determinada práctica profesional. Así, retomando el planteamiento que se hace del pedagogo desde el currículo es que pueden apreciarse las determinaciones institucionales donde se inscribe un tratamiento disciplinario de la pedagogía y de sus prácticas.

Sin embargo, es preciso dar un rodeo y transitar por la razón histórica que guía el surgimiento y desarrollo de las instituciones en donde se recupera una estrecha relación con la secularización del saber como atributo característico de la modernidad que traslada a la ciencia y su divulgación, la salvación y progreso de la humanidad.

Un discurso institucional de la docencia está surcado por la reflexión que concede a la institución el carácter de una instancia legitimadora de las prácticas que corresponden al proyecto histórico de formación de los sujetos. En este sentido, dicho discurso institucional se observa, no como un reflejo mecánico

de los procesos sociales que observan ahora un lugar privilegiado en la institución educativa con merma al que ocupaba la iglesia, sino como una interpretación que presenta una dinámica particular de acuerdo a las relaciones que en ella se gestan, por lo que sería más propio hablar de la existencia de diversos discursos dentro de una institución, con la predominancia de alguno: el que articula el sentido de las acciones que corroboran a su mantenimiento.

Este abordaje de la institución sugiere la búsqueda de una explicación de la docencia como práctica que se desenvuelve en aquella. De esta manera, siguiendo la ruta que se intenta reconstruir en lo que respecta a la reflexión pedagógica, querríamos incursionar en un momento histórico en el que permite destacar las modalidades que puede asumir una práctica en el discurso, toda vez que la "institución es el lugar en donde se articulan, se hablan, las formas que adoptan las determinaciones de las relaciones sociales" (62). El momento al que se hace referencia describe un proceso de institucionalización y desinstitucionalización en el que aparece en escena un proyecto explícito de

62. Lapassade, Georges; René Loureau. Claves de la sociología. 3a. ed., --- Laia, Barcelona, 1981. Col. LAIA B, p. 199. En este sentido, la noción de institución compete tanto a un producto como a un proceso histórico: "La institución es el proceso mediante el cual nacen las fuerzas sociales instituyentes que, a menudo, terminan por constituir formas sociales codificadas, fijadas e instituidas jurídicamente". Loureau, René. - El Estado y el inconsciente. Kairós, Barcelona, 1980, p. 73. Por otra parte, digno es mencionar la intención con que Loureau recupera el movimiento de Reforma que corrobora la explicación que se viene tratando respecto a las prácticas que son reconocidas al interior de una determinada racionalidad ahora, en este proceso de institucionalización: "Lo que sorprende dentro de la obra a la vez teórica y práctica, de Calvino, es primeramente que se encuentra menos orientada contra el adversario católico que contra las desviaciones y las fuerzas centrífugas del seno mismo del movimiento protestante. (...) el combate de Calvino, menos abiertamente que el de Lutero, pero de hecho igualmente intenso, preten- de la institucionalización de formas en parte nuevas en parte productoras de las relaciones sociales dominantes, antes que la destrucción de las fuerzas anteriores". Loureau, R. Op. cit. pp. 51, 53.

formación donde se inserta a la docencia.

Para tal objeto, Rousseau representa un discurso que se erige - instituyente ⁽⁶³⁾ proponiendo un modelo de hombre, un modelo de - formación para el mismo y unas condiciones didácticas que lo -- concretan. Es Rousseau quien, en una crítica a la Europa del - siglo XVIII, plantea nuevas líneas a seguir en la educación, -- las cuales se articulan a un proyecto político de hombre y de - sociedad.

Con Rousseau, el hombre traído a tierra desde tiempos de Come-- nio es un hombre que vive en la sociedad cuyo orden "constituye un derecho sagrado que sirve de base a los demás. Sin embargo, este derecho no es un derecho natural: está fundado sobre con-- venciones" ⁽⁶⁴⁾. Así, el hombre es libre mediante las convencio-- nes sociales por las que cambia su libertad natural.

La noción de libertad que Rousseau maneja, al ir asociada a la

-
63. El fundamento de la exposición se remite a las categorías trabajadas -- por el análisis institucional. De acuerdo con Lapassade la institución, situada en la superestructura, actúa sobre la base material, revistiendo una forma de reproducción de las relaciones de producción. Lo insti-- tuido son precisamente esas formas sociales de reproducción institucio-- nalizadas. Por su parte, lo instituyente se representa por la negati-- dad de esas formas sociales, aunque de ellas surge. Cf. Lapassade, G.; R. Lourau, *Op. cit.* Por otro lado, preciso es aclarar, el esquema teó-- rico del análisis institucional permite conceder sustantividad al dis-- curso que 'se juega' es una institución y sobre él se ejerce la vigilan-- cia requerida por las reservas que se tendrían ante la presencia de un fundamento althusseriano que se traduce en las teorías de la 'reproduc-- ción' respecto de los procesos educativos, toda vez que sus adherencias al estructuralismo impedirían, acceder al carácter histórico y dinámico de la totalidad reduciendo a ésta a un todo compuesto por partes.
64. Rousseau, Juan Jacobo. *El contrato social*. Porrúa, México, 1982, pp. 3, 4. Más adelante Rousseau señala: "el hombre pierde su libertad natu-- ral y el derecho ilimitado a todo cuanto desea y puede alcanzar, ganan-- do en cambio la libertad civil y la propiedad de lo que tiene". *Idem*, - p. 12.

propiedad, permite conocer las pretensiones del movimiento revolucionario que se avecinaba en contra del absolutismo: una libertad deseada por la burguesía en ascenso, que irrumpe con un discurso que se plantea contra lo instituido. El discurso rousseauiano es, por tanto, instituyente y concibe su síntesis como proyecto de tal manera que más adelante no se atentara contra él. La libertad igualitaria que proclamaría la Revolución Francesa, exige estar sustentada en un convenio que incluye a los poseedores de 'algo': "De esto se sigue que el estado social no es ventajoso a los hombres, sino en tanto que todos -- ellos poseen algo y ninguno posee demasiado" (65).

La libertad, la igualdad y la fraternidad traen aparejadas la destrucción de un Estado del que se pone en entredicho su representatividad. El nuevo Estado estaría asentado no ya en la fuerza, sino en la razón del derecho en el que pueden participar los hombres libres: "El más fuerte no lo es jamás bastante para ser siempre el amo o señor, si no transforma su fuerza en derecho y la obediencia en deber. (...) ¿Qué derecho podrá tener mi esclavo contra mí, ya que todo lo que posee me pertenece y puesto que siendo un derecho el mío, tal derecho contra mí -- mismo sería una palabra sin sentido alguno? (...) Así, desde cualquier punto de vista que se consideren las cosas, el derecho de esclavitud es nulo, no solamente porque es ilegítimo, -- sino por que es absurdo y no significa nada. La palabra esclavo y derecho son contradictorias y se excluyen mutuamente!" (66).

De esta forma, los pasajes anteriores de "El Contrato Social" -

65. Ibidem, p. 14, nota 6.

66. Ibidem, pp. 5, 6, 8.

nos permiten apreciar el carácter instituyente de los planteamientos de las relaciones que han de regir la vida de los hombres articuladas a un proyecto de Estado. La negación de las que hasta ese momento prevalecen traen consigo el planteamiento de una nueva institucionalidad como síntesis de lo que niega y lo que sustituye a lo negado⁽⁶⁷⁾. La racionalidad de un contrato social entre los hombres libres como proyecto político, requiere ser considerada al interpretar los planteamientos rousseaunianos que exclusivamente se refieren a la educación.

El "Emilio" y "El contrato social" aparecen en 1762. Esto hace reconocer una producción algo más que complementaria: una plataforma tendiente a mermar los residuos del feudalismo que trasluce el absolutismo, "sistema absurdo, si sistema puede llamarse, contrario a los principios del derecho natural y a toda buena política"⁽⁶⁸⁾.

Por ello, el primer aspecto en el que se deposita la atención - al rescatar la reflexión de Rousseau sobre la práctica educativa, es la apelación a la libertad natural de Emilio cuando, en "El Contrato Social", la libertad por la que se torna partidario, es civil, ya que precisamente contra esa libertad natural se erige el 'contrato social' como: "una forma de asociación -- que defienda y proteja con la fuerza común la persona y los bie

67. "La revolución francesa supone que las masas toman la palabra acerca de las instituciones. El sujeto de la historia ya no será desde ahora un Espíritu absoluto encarnándose en las instituciones, sino la acción instituyente de las masas contra el orden instituido". Lapassade; Lourau, Op. cit. pp. 189, 190. El Subrayado es de los autores. De acuerdo con ellos "El Contrato Social" representaría el momento de la singularidad donde el concepto de 'institución' "tiene por contenido las formas organizacionales, jurídicas o anómicas necesarias para alcanzar tal objetivo". Cf. Lapassade; Lourau. Op. cit., p. 199.

68. Rousseau, J.J. Op. cit. p. 7.

nes de cada asociado, y por lo cual cada uno, uniéndose a todos, no obedezca sino a sí mismo y permanezca tan libre como antes"⁽⁶⁹⁾.

De esta forma, cuando Rousseau se refiere a la educación de Emilio, ésta de propone en un plano individual y pugna por el despliegue de la libertad natural. La lectura de "Emilio. permite percibir el papel del maestro como instituyente, en la medida que contribuye con la ruptura de lo negado por la estructura social. Su contenido se centra en la reivindicación de la niñez en aras de su desarrollo pleno como tal, con un tono cualitativamente distinto al de Comenio, en cuanto se encuentra despojado de una alusión a la voluntad divina y se ocupa preferentemente de la propiedad material. En este sentido, Rousseau -- también reivindica la terrenalidad del hombre que, en cuanto niño, requiere responder a su propia naturaleza. Rousseau no puede ser más elocuente cuando señala: "Hombres, sed humanos, que es vuestra obligación primera; sedlo con todos los estados, con todas las edades, con todo cuanto es propio del hombre. (...) Amad la infancia; favoreced sus juegos, sus deleites, su amable instinto"⁽⁷⁰⁾.

No son dos libertades las que Rousseau propone --una natural, -- una civil-- sino dos momentos por los cuales se arriba a un contrato social basado en la razón, no en la fuerza. Libertad natural es instituyente, al negar "La universalidad imaginaria" del orden absolutista; la libertad civil sería el momento en el que se arriba a la articulación de lo instituido frente a lo -- instituyente, dando lugar a la institucionalización.

69). Ibidem, p. 9

70). Rousseau, J.J. Emilio. 8a. ed., Porrúa, México, 1982, pp. 36, 37.

Puede argumentarse que "Emilio" representa el proyecto del hombre libre, proyecto que no ha podido realizarse aún. Es el negativo —un negativo particular— del hombre que se ha criado en la monarquía, siguiendo un modelo que se plantea sempiterno.

La atención que Rousseau coloca en el descubrimiento y la experiencia como formas de aprendizaje, así como la notable diferenciación entre los intereses infantiles de los adultos, hace que sus reflexiones erijan la exigencia de un acercamiento directo al hombre. La afirmación de que el hombre es bueno por naturaleza, funge como la garantía necesaria para dicha aproximación. No se requiere sustentar un fin en el más allá ultraterreno. El fin está aquí, en el hombre mismo, y esta visión determina la apertura hacia una nueva consideración del maestro. Este último ha de transformar su papel de portador de los convencionalismos que Rousseau impugna. Ahora le corresponde propiciar la libertad de actuación a una infancia que se erige revolucionaria. Esta infancia hará lo suyo, es decir, lo que corresponde a los intereses de su edad. Pero llegado a la edad adulta asumirá gustosamente las exigencias de la vida social: ¿Por qué Rousseau no discute la educación de Emilio pasados los 15 años, ni las formas en que se llevará a cabo este proceso?

En primer término la figura del maestro, lejos de ser desplazada y mucho menos anulada, es el prototipo de la conciencia que habiendo asumido el proyecto de formación del hombre libre, vigila 'de lejos' ese desarrollo natural del alumno. Su papel —el de maestro— en el acoso instituyente, consiste en negar, con la permisión al despliegue de las facultades de Emilio, las prácticas autoritarias. La contradicción a la que parece contribuir el maestro consiste en dirigir una formación individualizada para vivir en sociedad. Esta contradicción parece guardar un paralelo con el movimiento que la revolución burguesa --

promueve: la pugna por una libertad absoluta e igualitaria --- similar a la que se refiere en "Emilio"--- pero limitada por la razón que rige al 'contrato social', donde bien podría ubicarse la educación moral que asimila Emilio llegando a la juventud. Esta contradicción, que es asumida y resuelta por la cultura ilustrada que "repudia la tradición que le frena el juvenil impulso y en el fondo teme que sus propias audacias vayan a subvertir a la sociedad más radicalmente de lo que sería útil u oportuno; por eso, tiende a no superar el círculo de los 'honestes hommes' únicos a los cuales pueden aprovechar de veras -- las 'luces de la razón'." (71)

En este momento se plantea la universalidad del hombre y, por tanto, de su razón. Y si bien es cierto que la ilustración se preocupa poco por las formas escolares que se han de desenvolver para dar lugar al hombre universal, los planteamientos que se hacen, respecto a la educación, ocupan un sitio importante -- al ver a ésta como instancia potencial que requiere ser puesta al alcance de todos. Este espíritu que observa en la divulgación de la ciencia la redención del hombre, expresa en Rousseau la apertura hacia un modelo de enseñanza en el cual el docente debe de participar de los hallazgos de la ciencia, principalmente de la psicología, la biología, incluso la medicina.

Lo que aquí se hace importante destacar es cómo el maestro es concebido como el mediador de las aspiraciones románticas y líricas de este momento hacia la constitución del hombre moderno, y que con un carácter instituyente su figura autoritaria se --- transforma, en el seno de un discurso político que postula un nuevo deber ser, en la medida del cual la práctica docente se encuentra supeditada a los fines del 'contrato social'. Desde

71. Abbagnano; Visalberghi. Op. cit., pp. 369, 370.

el derecho, desde la incipiente pedagogía, desde la utilidad -- del saber científico es que se hace alusión a la docencia, pero a diferencia de Comenio, Rousseau extiende su sentido en el seno de la sociedad y sus instituciones (72).

El maestro es ahora un instrumentador de lo instituyente, y este lugar que ocupa consolida su asimilación a las exigencias -- institucionales que son previas a él y lo ponen en escena.

Al destacar, con Rousseau, la lectura que un proyecto político hace de la docencia se hace patente la posibilidad de articular el discurso respecto a una práctica educativa al discurso que se maneja en un momento coyuntural, que más adelante Comte se encargaría de interpretar y de 'ordenar' con fines explicativos desde una determinada concepción de lo social. Es así como el planteamiento rousseauiano privilegia "lo dándose como contenido que orienta la aprehensión de lo real, no en función de una estructura teórica sino de la actualización de un fin" (73), con lo que quedaría reconocer que la docencia es también susceptible de coronarse como actividad removedora de estructuras, modelos, paradigmas siempre y cuando se mantenga en los límites de su acción mediadora: pues habrá también que destacar en el nuevo educador la asunción de los ideales revolucionarios que le permitiesen concebir su labor como formadora de sujetos que --

- -- -- -- --
72. Al decir de Kant: "La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía del otro". citado en Aviña U., Ma. Elena; Carlos A. Hoyos, M. "Marco teórico, conceptual y metodológico para la investigación en ciencias sociales y de la educación: Una propuesta de reflexión sobre la formación desde la práctica pedagógica, en Barrón T., Concepción; Blanca R. Bautista M. (comp.) Memoria del Foro "Análisis del currículum de la licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón, ENEP. UNAM. Aragón, México, 1986, p. 362.
73. Zemelman M., Hugo. Op. cit., p. 29.

irrumpan contra las trabas que aun persisten del sistema social anterior, pero que además estén en condiciones de incorporarse 'razonablemente' al beneficio colectivo asumiendo, individualmente, su beneficio propio.

Por cuanto Rousseau incide más respecto a los principios políticos que a reglas precisas para enseñar a 'ser libre' ⁽⁷⁴⁾, interesaría encontrar los nexos que permiten establecer una relación entre el sentido que se confiere a la labor de enseñanza y una coyuntura histórica, en la intención consolidar el carácter político del planteamiento didáctico que propone. La coyuntura se configura con el auge del mercantilismo que, en Francia postula la propuesta del libre cambio desde el grupo de los Fisiócratas, toda vez que en dicha nación el control del Estado sobre la industria es extremo ⁽⁷⁵⁾. En este sentido se pugna por efectuar un cambio en el fundamento racional de las acciones: escepticismo ante lo viejo que deviene en dogmático.

Los problemas que Rousseau y otros pensadores de su tiempo hacen explícitos sobre lo educativo, delegan al docente un sitio mediador donde parece quedar atrapado, nuevamente, en la relación unilateral de medios y fines. Es decir, la completud del proyecto no puede concebir una recuperación de las prácticas de enseñanza que tiene lugar en la realidad. En este sentido el -

74. Al decir de autores como Elsa Cecilia Frost, Rousseau, a pesar del consenso tradicional, no puede ser considerado como un educador sino como un filósofo. No hay en toda su obra técnicas pedagógicas concretas a las que en cierto momento él mismo llama 'necesidades'. Lo que expone son principios de los cuales podrían deducirse métodos. En sus escritos se mezclan las intenciones pedagógicas, filosóficas, políticas, religiosas y morales". Frost, Elsa Cecilia. La educación y la ilustración en Europa. El Caballito, México, 1986, SEP-Cultura: Biblioteca Pedagógica, pp. 19, 20.

75. Cfr. Huberman, L. Op. cit.

proyecto político rousseauniano parece estar desgajado de un conocimiento de las prácticas sociales concretas. Sin embargo, la explicación que más adelante presentan Comte y Smith sobre lo social y lo económico respectivamente, corresponderá a esa intención explicativa de la que se ve desprovisto el planteamiento de Rousseau. Predecir la práctica del educador sin conocerla: he aquí un apuntalamiento que permite acercar este redescubrimiento de Rousseau a la problemática que ocupa a este trabajo (76).

En efecto, pensar a la docencia y ahora a la docencia y la investigación 'juntas', exige atender a las condiciones históricas que permiten a la institución pronunciar un discurso que las imbrica. Sin embargo, existe la necesidad de precisar dos situaciones. La primera se refiere a la necesidad de fundamentar 'políticamente' un vínculo entre docencia e investigación, lo cual significa conceder a lo político un status teórico, que en el caso de Rousseau, está ausente. En segundo lugar, esta desvinculación entre lo gnoseológico y lo político representa una característica del pensamiento moderno ante los objetos sociales que se incorporan a un discurso teórico o bien, a uno político.

Así, el análisis que a continuación se expone sobre el plan de

76. A este respecto, se problematizaría la libertad que finalmente ejerce el maestro, toda vez que su actividad es sólo un medio para formar al hombre libre. Se trata entonces de una libertad asumida, que no ejercida, al coincidir con Mészáros, quien señala: "... cuando la actividad vital humana es sólo un medio para un fin, no se puede hablar de libertad, porque los poderes humanos que se manifiestan están en esta clase de actividad están dominados por una necesidad exterior a ellos. Esta contradicción no se puede superar a no ser que el trabajo se convierta en un fin en sí mismo". Mészáros, l. Op. cit., p. 174.

estudios de la licenciatura en Pedagogía, pretende destacar, -- por un lado, el tratamiento curricular⁽⁷⁷⁾ que se da a la Pedagogía y a ciertas prácticas erigidas como pedagógicas, particularmente la docencia y la investigación. En segundo término se articula una explicación sobre las implicaciones disciplinarias que pueden ser apreciadas desde una determinada formación profesional desde la que se concibe una práctica profesional del pedagogo. Con estos elementos es posible acceder al ámbito de posibilidades que hicieran del planteamiento alternativo sobre el vínculo docencia-investigación una propuesta coyuntural.

2.2 Currículum, Docencia e Investigación

Al acercarnos a una institución que se ocupa de la Pedagogía como carrera universitaria, requerimos de ciertas condiciones teóricas que nos permitan interpretar el carácter disciplinario -- que se le otorga curricularmente. En este sentido, estamos partiendo de una concepción de currículum que involucra "dos planos íntimamente relacionados: uno, el de la legitimación de un saber y una cultura a través de la predeterminación de contenidos disciplinarios, vinculado a otro, el plano del ejercicio social de la profesión correspondiente"⁽⁷⁸⁾.

77. Lo curricular compete, en este trabajo como un espacio didáctico desde el cual se hace explícita una determinada propuesta institucional respecto a los conocimientos validados en la relación que mantiene con el contexto social. En este sentido, permite acceder a un manejo disciplinario de la materia de estudio así como a una interpretación de las prácticas que pueden o no ser proyectadas en su concreción como plan de estudios.

78. Morales P., Patricia. "Algunas consideraciones en torno a la práctica profesional". en Barrón T., Concepción; B.R. Bautista M. (comps.) Memo ria del foro: análisis del currículum de la licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Aragón. ENEP. UNAM. Aragón, México, 1986. p. 113.

De esta manera, el viraje que damos a una problemática que hemos ido aproximando desde el apartado anterior al seno institucional, precisa de ciertas condiciones explicativas sobre el devenir histórico de la licenciatura en Pedagogía en la Universidad y, en particular, en la ENEP Aragón, a fin de estar en condiciones de aprehender el carácter de la docencia y la investigación en los dos planos citados más arriba, es decir, como contenido de la -- formación del pedagogo y como prácticas profesionales.

Una institución como la Universidad se encuentra signada por un proyecto político que, en el caso de la carrera de Pedagogía, -- puede ser apreciado en los objetivos y finalidades que se plantean para la misma (79).

Cuando se ha señalado que la universidad tiene por finalidad desarrollar las tareas de docencia, investigación y difusión de la cultura, parece ser que estas prácticas son inherentemente críticas al emerger del espacio universitario hacia la sociedad. La crítica ha ido modificando su carácter. Hay que tener presente que desde la apertura de la Universidad en 1910 por Justo Sierra, ésta se plantea autónoma de las injerencias estatales, pero al mismo tiempo, dependiente del subsidio del Estado (80) para com--

79. Sin embargo, sus objetivos y finalidades sólo pueden 'hablar' si se les interpela desde algún sitio, que en este caso es el planteamiento alternativo del vínculo docencia-investigación.

80. "Desde su fundación en 1910, la institución universitaria, para corresponder a la verdadera libertad crítica, pugna por la consecución de su autonomía, misma que como ya se ha indicado, se encontraba implícita en los proyectos de 1881. (...) asegurando la coexistencia de un pluralismo ideológico en la docencia, la investigación y la divulgación de la cultura". García V., Lta. Del proyecto nacional para una universidad en -- México. UNAM, México, pp. 83, 84. Es necesario señalar que el aliento positivista que da razón histórica al resurgimiento de la universidad -- mantiene una trayectoria que surca los momentos por los que la institución ha pasado, desde concebirse como un antro ascético y neutro -- que precisamente sustentaba el positivismo de Sierra -- hasta implicarse en los problemas políticos y sociales no sólo en cuanto al efecto que en ella tienen, sino en hacerlos en objeto de su estudio, en el mencionado espacio crítico.

prender el tipo de espacio crítico con que se define el trabajo universitario.

Nos interesa el carácter crítico con que se plantea al espacio universitario pues en él es posible entender las contradicciones que se desarrollan entre el proyecto estatal y las funciones universitarias donde explícitamente están enunciadas docencia e investigación. Al decir de Vélez Pliego "hasta hace poco tiempo, por 'universidad crítica' solía entenderse sólo una universidad que cuestionaba enérgicamente la política del Estado, (... una institución que mantenía una relación de compromiso -- con las clases subalternas. (...). En este sentido las determinaciones que caracterizaban a la 'universidad crítica' eran de tipo político, pero limitadas a una 'visión reducida de la política': el activismo, la agitación, la acción contestataria, etcétera". (81)

Así la universidad ha dejado de lado la crítica a sí misma: a los principios que rigen su trabajo académico, en particular, a la docencia y a la investigación. En este sentido, el discurso que elabora sobre sus funciones está atravesando por las relaciones que guarda lo político con lo científico, por lo que en el caso particular de la carrera de Pedagogía es pertinente --- afirmar que el status científico alcanzado por una disciplina --- tiene mucho que ver con las maneras que se adoptan en el proceso de formar profesionistas en la misma. La problemática general de la Pedagogía en cuanto a su fundamentación disciplinaria, incide en la estructuración curricular que la aborda, y es aquí donde docencia e investigación observan un desenvolvimiento peculiar como contenidos curriculares.

81. Vélez P., Alfonso. "Notas acerca de la función crítica de la Universidad." en Perspectivas de la educación superior en México. UAP, México, 1984, p. 11

En este sentido, es necesario remontarnos a la explicación histórica sobre el surgimiento de la licenciatura en Pedagogía en la Universidad. Es digno de atención que la "primera aparición significativa de los profesionales de la educación tuvo lugar - cuando cobraron mayor fuerza las tendencias modernizadoras" (82) y que en dicha aparición la Pedagogía manifiesta una inconsistencia teórica tal, que la organización de la formación de maestros estuvo a cargo de psicólogos y médicos. Es decir, que el status profesional del pedagogo se ve sujeto a la demanda de ingreso a la universidad que acentúa o bien destaca diversos aspectos del complejo educativo universitario, donde se encuentra a la formación de profesores.

Cuando hemos señalado más arriba que la posibilidad de crítica que se desarrolla en la Universidad se ha vertido hacia el Estado y la sociedad, la implementación de la carrera de Pedagogía representa un proceso político al interior de la Universidad en el cual ésta se encuentra atravesada por el proyecto del Estado, que en su tendencia a la modernización y la tecnologización, le plantea determinadas tareas. Es decir, que la existencia de la Pedagogía en la Universidad ha de interpretarse como una propuesta educativa inscrita en un proyecto que paulatinamente hace más explícitas las orientaciones de las instancias académica, administrativa y laboral.

El ámbito académico recientemente se ha convertido en objeto de

82. Guevara N, Gilberto; Patricia de Leonardo. Introducción a la teoría de la educación. Terra Nova. UAM-X, México, 1984, p. 14. De acuerdo con los autores, pese a que ya se había creado el Colegio de Pedagogía como "espacio reservado a la investigación y a la formación de licenciados en Pedagogía" sus funciones no se vertían al interior de la universidad, que resolvía sin mayor dificultad sus funciones de docencia e investigación.

crítica y, en tanto articulación entre el saber y el poder, antes que reducirse a una relación mecánica donde la universidad refleje y reproduzca inmediatamente las disposiciones del Estado, puede considerarse como el cruce en el que incide tanto el desenvolvimiento disciplinario de la Pedagogía como la lectura que del mismo hace la institución. Por ello es que en una aprehensión de las formas instituidas de docencia e investigación - en el contexto universitario, nos permite irrumpir en el campo de posibilidades históricas en que se desenvuelve la Pedagogía como 'lo dado' y con la mediación teórica de un planteamiento - que postula la vinculación entre docencia e investigación para arribar a algunas precisiones de 'lo dándose'.

La carrera de Pedagogía se inserta en la Universidad en cuanto se percibe su utilidad en un momento de crisis universitaria, - representada por la creciente demanda de educación media superior y superior⁽⁸³⁾.

De esta forma, la Pedagogía se instrumentaliza por especialistas de diversas áreas, de tal modo que la acogida institucional observa en la investigación y la docencia generadas en esta carrera, un carácter operativo inscrito en una interpretación --- funcionalista⁽⁸⁴⁾ de la realidad universitaria que guarda para-

83. "En la UNAM, la carrera de Pedagogía, fue pensada para formar pedagogos que contribuyeran a resolver los problemas educativos de la misma universidad, en cuanto a: orientación vocacional, formación docente y revisión y elaboración de planes y programas de estudio, así como al estudio de la problemática histórica y teórica del campo educativo" De Alba, Alicia. "Teoría pedagógica y curriculum de pedagogía, análisis de una materia" en Barrón T., Concepción; B.R. Bautista M. Op. cit., 62.

84. En esta lectura funcionalista se alude al papel asignado a la educación y a las instituciones que la contemplan como un proceso orientado hacia el progreso científico y tecnológico que se articula a las necesidades productivas. Cf. Gómez, Víctor M. "Relaciones entre educación y estructura económica: dos grandes marcos de interpretación" en Revista de la Educación Superior. No. 41. ANUIES, México, 1982.

lelo con la visión positivista que aborda a la Pedagogía como el conjunto de las Ciencias de la Educación (85).

En esta línea, la licenciatura en Pedagogía de la ENEP-Aragón hereda un debate que observa una solución en el nivel de lo instituido y en donde precisamos identificar la concreción que --- adoptan docencia e investigación en la mediación que el currículum establece entre conocimiento y política, para lo cual recordaríamos que una práctica instituida representa el entrecruzamiento de ideología, relaciones sociales y, en general, modelos de socialización.

En este punto consideramos pertinentes incursionar en la explicité y oficialidad institucional de la carrera de Pedagogía en la ENEP-Aragón a fin de dar explicación a lo que consiste la interpretación que la institución hace de una vinculación entre docencia e investigación y posteriormente incursionar en la definición de algunas líneas de trabajo curricular sobre dicha vinculación a la luz del planteamiento que aquí se postula.

En primer término se enuncian los objetivos generales de la carrera de Pedagogía:

1. Contribuir a la formación integral de la persona.
2. Formar científicamente a los profesores en esta disciplina.
3. Contribuir a la formación pedagógica de los profesores de las diferentes disciplinas que se imparten en la enseñanza media y superior.

85. "La polémica en cuanto a la Ciencia de la Educación se inicia con la introducción de un paradigma positivista en el pensamiento humanista, en las ciencias sociales". de Alba, Alicia. Op. cit., p. 70. Del mismo modo Broccoli plantea la polémica prevaleciente entre teoría pedagógica y Ciencias de la Educación. Cf. Broccoli, Op. cit.

4. Colaborar con la Universidad en el estudio y resolución de las consultas que sobre educación le formulen en el Estado u otras instituciones⁽⁸⁶⁾.

La prevalencia de expectativas de índole técnica que contribuyen a la eficientización de la universidad y que circunda el surgimiento de la Pedagogía con un carácter modernizador, permite lograr una comprensión de las funciones que se delegan en los profesionistas egresados de ella como la planeación, la programación, la evaluación, la supervisión, la docencia y la investigación en un plano del hacer, lo que significa reconocer que la carrera ofrece un servicio mediado por las instituciones educativas, con lo que el pedagogo es el emergente profesional que ha de subsanar problemáticas percibidas desde la administración universitaria más que generar una producción teórica hacia la conformación de un cuerpo disciplinario que diese cuenta de las mismas.

La interpretación de los objetivos arriba expuestos tenderá a resaltar la articulación de racionalidad moderna con el contexto sociohistórico en que se desenvuelve el planteamiento curricular de esta carrera.

En este sentido, la modernidad, noción histórica que se ha desarrollado apuntando hacia una secularización del saber en beneficio de la terrenalización del pensamiento del hombre, ha sido el contenido de la razón que insta a la labor docente como redentora de la humanidad, su credo es la ciencia, más adelante, la tecnología. Por cuanto la institución universitaria promueve la formación de pedagogos desde una demanda tecnocratizante

86. ENEP-Aragón. Organización Académica. UNAM. México, 1982, p. 68.

de su funcionamiento, la reflexión que se ocupa de los problemas planteados y la formación que promueve, asumen dicho carácter.

Por ello, el primer objetivo, que se refiere a la formación integral, a más de hacer alusión al artículo tercero constitucional⁽⁸⁷⁾, remite a una concepción de lo pedagógico como instancia de formación sustentada en una noción de sujeto inacabado que, mediante la educación, ha de ser completado. Parece recrearse la concepción rousseauiana de las diferencias existentes entre el niño y el adulto, y el desarrollo progresivo para que el primero llegue a ser hombre. De esta manera, el objetivo al que aludimos, da apertura al carácter benefactor de la actividad pedagógica, es decir, a la carta de presentación con que la modernidad hace digno de atención al papel del preceptor con Comenio.

Este objetivo nos permite apreciar su carácter mediato en el sentido de que lo integral se erige como una categoría abstracta que abarca todos los niveles del sistema educativo. Por otra parte subyace la noción de un individuo formado por partes que devienen en objetos de estudio de las diversas Ciencias de la Educación que en manos del pedagogo se traducen en formas operatorias por lograr un 'bien deseable' sin referirse en absoluto a un contenido teórico que aluda a un objeto de estudio específico⁽⁸⁸⁾.

- - - - -
87. "La educación que imparta el Estado-federación, Estados, Municipios tendrá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano..." Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Art. 30.
88. "En la actualidad, si revisamos críticamente el discurso pedagógico, hemos de asumir que no cuenta con elementos propios que le den status de ciencia independiente y con capacidad autónoma". Aviña U.; Hoyos M. --- Op. cit., p. 361

Una vez que este primer objetivo define un atributo que se ha - de lograr en la persona del pedagogo, los siguientes objetivos aluden al hacer de éste en el seno de la universidad y de otras instituciones.

La formación científica que se señala en el segundo objetivo se presenta como argumento de los criterios eficientistas que dieron razón de ser a la carrera, es decir, lo científico a la luz del modelo modernizador universitario en el que es posible identificar un sentido instrumental y pragmático del conocimiento - al pugnar, con su manejo, a la búsqueda de alternativas de solución a las necesidades del sistema universitario. En este caso sería más pertinente referirse a un cientificismo (89) que alude a una neutralidad del conocimiento respecto a las instancias de poder. Así, la aplicación de los hallazgos científicos es indiferente a las condiciones históricas que generan los 'problemas' sociales que se pretenden solucionar.

Hay que destacar, además, que en este objetivo se habla de una formación científica en la disciplina pero situándola en la formación de los profesores, es decir, que hace referencia exclusiva a un pedagogo docente. En este sentido, lo científico se adjudica al manejo técnico —que se equipara a lo didáctico— se ga la construcción teórica hacia un mejoramiento instrumental.

Es pertinente hacer aquí un señalamiento en cuanto a la correspondencia entre un proyecto político universitario y los objetivos de una licenciatura como la de Pedagogía. Al trabajar con

89. "El cientificismo, como característica de la ideología tenocrática, sitúa a la ciencia por encima de los conflictos de la sociedad. Dentro de esta orientación, la lógica empirista juega un papel principal, porque concibe a la realidad 'natural o social' como objeto empírico que puede ser conocido en sus exactitud a través del perfeccionamiento del método y de las técnicas de investigación". Mendoza R., Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México" en - Revista Perfiles Educativos No. 12, CISE, UNAM, México, 1981.

la propuesta del discurso oficial hay que recordar que su re-creación en la realidad no es inmediata, prevaleciendo prácticas que desde el enfoque modernizador, son entendidas como tradicionales. Del mismo modo, la orientación didáctica no es un reflejo de los planteamientos tecnocratizantes sobre las funciones universitarias, y es necesario reconocer que la incidencia del carácter instrumental en lo didáctico, sustenta una racionalidad determinada ante la docencia y otra que sustenta la relación entre Universidad y sociedad, concretándose en el discurso institucional.

Esta aclaración se hace necesaria por cuanto los siguientes dos objetivos parecen corresponder, al analizarlos, al carácter modernizador del que se viene hablando y, en este caso, pudiese incurrirse en una identificación mecánica con la realidad.

Así, la comprensión del tercer objetivo, que se refiere a 'proporcionar elementos pedagógicos en la formación de profesores de diversas disciplinas de la enseñanza media y superior', exige reconocer una situación usual de la existencia del pedagogo; hace falta formación pedagógica a los profesores, por lo tanto, se designa al pedagogo para subsanarla. El carácter que adopta el servicio del pedagogo patentiza la vacuidad de un objeto de estudio de la Pedagogía en cuanto se diluye como un hacer en el trabajo de otras carreras, en donde su accionar se reduce a proporcionar pautas indicativas del 'cómo' enseñar mejor. La formación pedagógica se traduce en formación docente y ésta última como conjunto de instrumentos técnicos⁽⁹⁰⁾. La formación pedagógica

90. Cuando se plantea: "El docente a través de tomar toda una serie de cursos pedagógicos o de didáctica, realizará una mejor actividad, de esta manera se puede pensar que el problema de formación docente radica en formar un docente útil, por otra parte, formar docentes significaría pensar que alguien no está preparado para ser docente y se necesita proporcionarle los instrumentos básicos para que pueda ser (SIC), pero estos instrumentos que se le ofrecen son externos al docente..." (González M., Ana María; María Elena Jiménez Z. Formación docente: una práctica cotidiana. Tesis. ENEP. UNAM/Aragón, 1985, p. 103), el problema parece eliminarse cuando el docente elabora sus instrumentos, sin embargo, el alcance de su reflexión sobre lo que requiere para su práctica no se basa un nivel instrumental, es decir, de preocuparse sobre el 'cómo' olvidando el 'qué' y para qué' de su actividad.

gía que se enuncia no parece concretar en la docencia otra cosa que una optimización en el hacer. Por otra parte, la tipificación del pedagogo como profesor desplaza el sentido de una -- formación pedagógica como un accionar reflexivo que desde la Pe dagogía pudiese generarse sobre los problemas que tienen lugar en el desempeño docente de los profesores de otras carreras y niveles.

Finalmente, el cuarto objetivo alude netamente al servicio que la carrera ofrece a la Universidad, al Estado e instituciones -- relacionadas con asuntos educativos. Cuando hemos afirmado que "el saber acerca de la educación ha sido más un saber acerca de las prácticas que llegue al discurso educativo, el cual en todo caso, ha estado centrado en la reflexión sobre la normatividad y los fines de la educación que en el estudio de la realidad y de sus problemas concretos"⁽⁹¹⁾, en el caso de la Universidad -- esta situación queda claramente ilustrada con la presencia de -- una carrera como la de Pedagogía que se aboca a dar soluciones a problemas de índole institucional con lo cual pareciera predominar un sentido pragmático de las funciones que tenga que desarrollar el pedagogo. Frente a esta manera de plantear la relación entre el pedagogo y la sociedad notaríase la ausencia de -- un objetivo que se refiriera al desarrollo disciplinario de la Pedagogía más allá de las expectativas de aplicación con merma de las de generación de conocimientos.

Así, estos objetivos nos proporcionan elementos para interpretar el carácter que se da a la docencia y la investigación en -- la razón histórica que contempla a la Pedagogía desde necesidades práctico-instrumentales. La Pedagogía y sus prácticas, como la docencia y la investigación ofrecen, desde lo instituido,

91. Arredondo, Martiniano et. al. "La investigación educativa en México. -- Un campo científico en proceso de constitución". en Revista Mexicana de Sociología. UNAM, México, Enero-marzo de 1984, No. 1784, p. 6.

formar maestros que conozcan el manejo de técnicas didácticas - que representan un atributo de cientificidad, y que al postular a la docencia como una práctica representativa de la Pedagogía, poderan un proceso transmisor de conocimientos. La investigación, por su parte, se percibe limitada a los marcos institucionales que precisan de ese 'estudio y resolución' de problemas, es decir, a sus disfuncionalidades.

De esta manera, en este primer acercamiento el plan de estudios de la carrera de Pedagogía a través de los objetivos generales para la misma, podemos distinguir tres ejes fundamentales en -- donde se teje la formación en la docencia y la investigación -- del pedagogo de esta licenciatura. A dos de ellos habíamos hecho alusión al distinguir entre la racionalidad que instituye - a la docencia como actividad socialmente necesaria para lograr una secularización del saber y la racionalidad propia del proyecto universitario que se sustenta en criterios tecnocratizantes para incorporar a la licenciatura en Pedagogía al percibir determinados problemas que tendrán que resolverse para llevar a buen término el proyecto modernizador de la universidad.

El tercer eje al que haríamos referencia, tendrá que ver con la síntesis que se presenta en la propuesta de un plan de estudios. El pedagogo docente, al ser formado en una disciplina cuya consistencia teórica parece estar determinada por un sentido utilitario de la reflexión sobre su práctica, permite percibir una investigación que se involucra para responder a los problemas - que como docente he de enfrentar.

En este sentido, cuestionaríamos los niveles de crítica que pudiesen lograrse desde una carrera que se describe como un conjunto de haceres derivados del ejercicio universitario pero que hasta el momento no han exigido, por lo menos a nivel enunciativo

vo en el discurso oficial, articular un discurso explicativo y comprensivo como conjunto de conocimientos que, sin pasar por alto a las prácticas concretas de las que se parte para su incidencia como práctica profesional, supere el plano de la inmediatez. Entonces, un tercer sentido de la racionalidad está representado por una lectura del papel social de la educación en las instituciones, en este caso del nivel superior, sujeta a las determinaciones del auge tecnológico en la producción, donde se requiere de una eficientización de especialistas en los procesos de formación en las instituciones que procuren incorporar este acento tecnológico en las maneras de incidir en los problemas que desde esta racionalidad se perciben. Desde una lógica que, vincula a un discurso hegemónico por determinadas instancias de poder, apunta a la tecnocracia, puede esperarse que la vinculación entre docencia e investigación en el pedagogo requiera ser situada en niveles de crítica que salgan del discurso concebido como tradicional (92).

Sin embargo, requerimos ahora de una aproximación más detallada a la propuesta curricular de la carrera de Pedagogía en la ENEP Aragón. Para ello, abordamos momentos por los que ha pasado el curriculum de la carrera de Pedagogía en donde es posible identificar el papel asignado a la formación en la docencia y en la investigación en cada uno de ellos y así estar en condiciones de interpretar las problemáticas que tendrán lugar en la práctica profesional del pedagogo docente que incorpore a la investigación como recurso para recuperar su hacer.

92. En este sentido también habrán de comprenderse funciones 'nuevas' que se atribuyen al pedagogo además de la 'tradicional' enseñanza. Entre ellas estarían las actividades de planeación, la organización, su incorporación a la orientación vocacional y el diseño curricular, como ámbitos que antes eran de la exclusividad de los administradores, de los psicólogos u otros profesionistas.

Los tres momentos a que hacemos referencia son los siguientes:

- a) El plan de estudios por asignaturas
- b) El plan de estudios por áreas.
- c) Inclusión de materias optativas en el plan de estudios.

Cabe aclarar que en cada uno de estos momentos procederemos a - realizar un reconocimiento general sobre el plan de estudios en su conjunto, así como la identificación de las materias que --- abordan a la docencia y a la investigación como contenidos explícitos. De esta forma, daremos paso a una valoración sobre - el peso curricular que tienen dichas prácticas —docencia e investigación— al concebir que su consideración en el curriculum obedece a una propuesta educativa de una institución que es resguardada por éste último como instancia de sostén y continuidad.

- a) El plan de estudios por asignaturas. (ANEXO No. 1)

Desde el momento en que el plan de estudios de la carrera de Pedagogía en la ENEP Aragón se adopta del planteado en Ciudad Universitaria, podemos afirmar que las expectativas hacia el mismo se sustentan en la razón técnico-instrumental a la que ya hemos hecho referencia. Pero antes de reducir la problemática de la implantación de este plan de estudios a una cuestión de reproducir las condiciones existentes en la creación de la carrera, se destacan algunas particularidades al ser instaurado en un plantel descentralizado⁽⁹³⁾.

93. "En 1976 la carrera de Pedagogía a semejanza de las otras que se imparten en la escuela, inició sus actividades académicas con el plan de estudios vigente en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras". Bautista, Blanca R.; Alberto Rodríguez. "La licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón" en Barrón, C. et. al. Encuentro sobre diseño curricular. ENEP. UNAM. Aragón, México, 1982, p. 179.

En primer término, la carrera ocupa el sitio del área que dará servicio de apoyo a las carreras que al mismo tiempo se crean, en lo que respecta a la formación de docentes. Sin embargo, es ta razón no se constituye en el argumento principal de la adopción ⁽⁹⁴⁾ sino en cuanto se han ido consolidando y explicitando el trabajo que la carrera de Pedagogía efectúa en colaboración con las demás áreas del plantel ⁽⁹⁵⁾.

No obstante, el carácter instituido con que se introduce en Aragón a la Pedagogía, habrá que reconocer su instauración en un proyecto —el que se refiere a la creación de las ENEP— como una agudización del problema de demanda de educación superior ⁽⁹⁶⁾. En este sentido los principios modernizadores comienzan a sufrir matices que no son atrapados sino seis años después en que se comienzan a efectuar las primeras reflexiones sobre el currículum de la carrera ⁽⁹⁷⁾.

94. Es interesante la argumentación sobre la adopción del plan de estudios de C.U.: "...se decidió continuar con los planes de estudio vigentes de C.U., hasta que los estudiantes se convencieran de que nuestra escuela era, si bien la última en crearse, una escuela de la UNAM". IDEM.
95. "... por todo lo anterior, se vio la necesidad de abrir cursos de superación del personal académico; el área que inició esta actividad fue la carrera de Ingeniería quien contrató dos Pedagogos para realizar esta tarea. (...) Siendo el Departamento de Planeación Académica, la Coordinación de Pedagogía y la Mesa de Superación de Personal Académico la cual se integró por un representante de cada una de las doce carreras conformadas en la primera reunión foránea celebrada en abril de 1982, quienes realizaron la elaboración, coordinación y programación de cursos de "Formación Pedagógica" y de contenidos propios de las asignaturas para todos los integrantes de la planta docente de la Escuela" en González; Jiménez, Op. cit. pp. 116, 117.
96. La causa principal por la cual se fundan las ENEP la más explícita, la más patente, es la de la explosión de la demanda de la educación superior". Granados Ch., Migue: A. "Así nacieron las ENEP". Primer Foro académico laboral ENEP. Memorias. Foro Universitario, STUNAM, México, 1980.
97. En el año de 1982 tiene lugar el primer foro: "Encuentro sobre diseño curricular". Véanse memorias.

La herencia curricular es como sigue. En primer término existen una serie de materias que parecen ser derivadas de otras disciplinas que se abocan a la educación: Sociología de la Educación, Psicología de la Educación, Historia General de la Educación, Historia de la Educación en México, Economía de la Educación, Filosofía de la Educación. La enunciación de las mismas hace reconocer un discurso generado desde diversas disciplinas que observan en la educación un fenómeno que puede abordarse científicamente, pues en este grupo se están incluyendo a las 'ciencias de la educación'. Este planteamiento, como recordaremos, sustenta una lectura positivista de la realidad educativa que hipostasía al método científico como garantía del conocimiento. En este sentido, podemos afirmar, que en esta propuesta curricular subyace un entendimiento positivista de la Pedagogía (98).

Por otra parte, es significativa la presencia de materias como Conocimiento de la Infancia y Conocimiento de la Adolescencia - en donde se percibe que los sujetos a quienes se dirigen las acciones educativas son sujetos jóvenes (99). A este accionar del

98. Aquí recordaremos que el curriculum es también una "proposición teórica, construida sobre la base del estudio de un conjunto de elementos: una idea acerca de la función universitaria, un conjunto de hipótesis sobre la práctica deseable en el futuro profesional, una teoría del conocimiento, una teoría educativa, etc." Furlan, Alfredo, "El curriculum pensado y el curriculum vivido" en ENEP-1. V Jornadas sobre problemas de enseñanza aprendizaje en el área de la Salud, UNAM, México, 1981, p. 117.

99. En este punto coincidimos en el señalamiento de que en dicho plan se sustenta una concepción durkheimiana de educación en cuanto a que este proceso consiste en una transmisión de la cultura de las generaciones adultas a las jóvenes "aspecto que se confirma con la ausencia de una asignatura sobre 'Conocimiento del Adulto'. Carrillo A., Antonio et. al. "Algunos supuestos teóricos sobre la racionalidad empleada en el plan de estudios de la carrera de Pedagogía en la UNAM" en Barrón, C.; B.R. Bautista. Op. cit., p. 140.

pedagogo se proporcionarán elementos para incidir en ámbitos -- profesionales que antes eran de la exclusividad de los psicólogos, para ello, materias como Psicotécnica Pedagógica y Sistemas de Educación Especial permiten corroborar el perfil de un profesional que 'emplea', que 'usa' sus conocimientos de psicología —conocimientos por demás científicos— ante las disfuncionalidades de los procesos educativos radicadas en los sujetos. En este mismo sentido interpretaríamos también la presencia de la materia de Orientación Educativa, Vocacional y Profesional.

Existe, por otro lado, la posibilidad de identificar materias - que por su nombre aluden a contenidos netamente teóricos frente a las que expresan contenidos de índole técnica. Así en el --- primer grupo se encontrarían las materias de Antropología Filosófica, Teoría Pedagógica, Filosofía de la Educación, Legislación Educativa y en el segundo las de Prácticas Escolares, Técnicas de Educación Extraescolar, Taller de Comunicación Educativa (Radio, Fotografía y Televisión) cuya relación, difícil de percibir, permite sin embargo, establecer un abismo entre la reflexión filosófica y el hacer del pedagogo. El carácter de las -- dos primeras queda indeterminado al quedar ubicadas en los semestres introductorios y separadas de la materia Filosofía de la Educación por un espacio de cuatro semestres. Por otro lado la materia de Teoría Pedagógica que podríamos considerar como la encargada de articular la reflexión teórica desde lo pedagógico hacia la constitución de un saber disciplinario, dicha materia tendría presencia a lo largo de toda la carrera, o por lo menos en los últimos semestres, una vez que el alumno ha logrado conformar una visión general sobre los contenidos que han incidido en su formación. Las materias que se señalan dentro del segundo rubro parecen incidir en una formación didáctica preocupada por los instrumentos, recursos y técnicas de enseñanza, inclu--

yendo aquéllas que intentan desbordar los espacios formales de enseñanza.

Entre las materias que hacen referencia a contenidos relacionados con la docencia se encuentran: Didáctica General, Prácticas Escolares, Auxiliares de la Comunicación, Didáctica y práctica de la especialidad. Es difícil apreciar las relaciones que observan con las materias del orden histórico y filosófico, no obstante adquieren peso en el plan de estudios al estar distribuidas entre los ocho semestres que conforman la carrera, tal es el caso de Prácticas Escolares que ocupa cuatro semestres in termedios.

En el caso de las materias que abordan a la investigación, éstas tienen una presencia reducida pero constante a lo largo de los seis primeros semestres. Se aprecian dos líneas básicas de investigación, una sociológica en donde estarían comprendidas: Iniciación a la Investigación, Pedagogía y Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica, y otra experimental donde estaría Pedagogía experimental. En lo que respecta a la materia de Estadística Aplicada a la Educación, ésta se ofrece como un manejo independiente de una determinada vertiente metodológica de modo tal que los elementos proporcionados se 'apliquen' en uno y otro tipo de investigación. Por otra parte, observaríamos que la materia que da apertura a la investigación, Iniciación a la Investigación Pedagógica, supondría tocar la discusión referente al objeto de estudio de la Pedagogía, sin embargo, y al igual que la materia de Teoría Pedagógica, sufre un corte radical con la inclusión de dos semestres de Estadística Aplicada a la Educación, con lo que inferimos una yuxtaposición de perspectivas metodológicas más que una integración intencionada finalmente a configurar esa investigación pedagógica. Así, sería necesario cuestionar la concreción lograda por el alumno

en los dos primeros semestres de su formación con respecto a la investigación que lo posibilita lograr una ubicación teórica y metodológica de la estadística como propuesta de análisis de --raigambre positivista.

En lo que concierne a las materias siguientes: Pedagogía experimental y Teoría y práctica de la investigación sociopedagógica, se presentan como formas encontradas de concebir y abordar a lo pedagógico: como un objeto social o bien, como un objeto susceptible de ser manejado por la experimentación. En este sentido tendría lugar preponderante el manejo que otras disciplinas a --sus objetos: desde la psicología, una vertiente particular de --la misma —la experimental— y la sociología como amplio campo de debate metodológico de acuerdo a las metodologías que a su --interior se han constituido ⁽¹⁰⁰⁾.

De esta forma, en lo que nos interesa destacar respecto a la --formación en la docencia y la investigación del pedagogo, resta por precisar que la estructuración curricular proyecta un punto de vista hacia lo pedagógico preponderantemente positivista. Esto ha quedado señalado el planteamiento de asignaturas cuyo nombre alude al conjunto de las Ciencias de la Educación que mantiene su continuidad en el hecho de asumir metodologías procedentes de las mismas. Nuevamente lo pedagógico es decir, lo --que pertenece exclusivamente al desempeño profesional del pedagogo, es lo que se comprende en lo didáctico en una interpreta--

100 En este sentido comulgaríamos con la afirmación de J.A. Alonso cuando --señala "... cada modalidad teórica de la sociología implica necesaria--mente una preferencia metodológica. Cada perspectiva científica socio--lógica ha creado una metodología adecuada para obtener los fines exigidos por sus planteamientos teóricos". Alonso, José A. Metodología --3a. ed., Edicol, México, 1985, pp. 8, 9. Sin embargo, en esta aproximación al curriculum percibiríamos un carácter indeterminado al tratamiento sociológico de lo educativo.

ción instrumental del mismo. En este mismo orden, una reflexión filosófica parece mantenerse distante de este carácter técnico a que se reduce lo pedagógico. Es así como la docencia y la investigación tendrán encuentros incidentales. Cuando la investigación se ocupe de la docencia como su objeto será porque se requiere desplegar su bagaje técnico-instrumental. En cuanto requiera de explicaciones 'más científicas', se aplicarán -- las teorías y los métodos de las Ciencias de la Educación.

b) El plan de estudios por áreas. (ANEXO 2)

La organización por áreas que adopta el plan de estudios pretende responder a la necesidad de "integración de una formación -- teórico-metodológica e instrumental más acorde con los requerimientos que la sociedad demanda actualmente del pedagogo"⁽¹⁰¹⁾ -- mediante una unificación de criterios respecto a los contenidos programáticos de las materias.

En este segundo momento, las cinco áreas resultantes: Psicopedagogía, Didáctica y Organización, Investigación Educativa, Histórico Filosófica, Sociopedagogía, agrupan las materias del momento anterior, con la modificación significativa --para la presente aproximación-- consistente en la desaparición de los talleres de Comunicación Educativa: Radio y Fotografía, quedando únicamente el de Televisión integrado en el área de Didáctica y Organización. En su lugar se introduce el Taller de Investigación Educativa que pasaría a formar parte del Área de Investigación Educativa. Es necesario atender a este cambio en tanto representa la eliminación de dos talleres que, involucrados en el

101. Bautista; Rodríguez. Op. cit., p. 183.

área de Didáctica y Organización, inciden en un carácter tecnologizante del hacer docente⁽¹⁰²⁾ y al mismo tiempo la inclusión del Taller de Investigación que procura dar elementos para la elaboración del proyecto de tesis e incrementar así el número de titulados.

Estos cambios en la reorganización del plan de estudios nos permite percibir el surgimiento y patentización de necesidades particulares de la carrera de Pedagogía en la ENEP/Aragón. Una de esas necesidades es la de dar ubicación curricular a las materias y establecer las relaciones que de esta misma índole existen entre ellas. A partir de un trabajo que se organiza con los profesores y los responsables cada una de las áreas, se publican los programas de las asignaturas de todos los semestres.

Si bien es significativo el avance respecto a lo 'que se tiene' y 'dónde está' en el plan de estudios, la implementación de esta organización matricial no garantiza una transformación del mismo donde se superen los rasgos que la instituyen desde una racionalidad técnico-instrumental desde una lectura positiva de la realidad educativa⁽¹⁰³⁾.

102. Se califica de 'tecnologizante' este acento en la formación del pedagogo en los aspectos didácticos, toda vez que la presencia de destrezas técnicas en el manejo de aparatos, podemos interpretarla como parte de la propuesta de la Tecnología Educativa. Esta afirmación queda avalada cuando el discurso institucional que hemos revisado en los objetivos propuestos para la licenciatura y su articulación a los motivos históricos del surgimiento de la carrera en la Universidad, se inscriben, en el proyecto modernizador donde la Tecnología Educativa garantizaría una formación de profesores eficiente.
103. En efecto, esta organización puede quedarse en el plano formal: "Los planes de estudios por áreas constituyen una forma de transición de los planes de estudios por asignaturas a los planes globalizadores. En cuanto forma de transición varía, según los criterios de organización con que se definan y estructuren internamente las áreas, el grado en que constituyan una organización meramente formal: áreas que se denominan como tales pero en la práctica educativa se parcializan en una serie de asignaturas..." Rodríguez. Azucena. "Currículum y sistema de enseñanza abierta" en Bautista; Rodríguez. Op. cit., pp. 24,25.

En este sentido, la organización por áreas concentra por separado a las materias de las que se infiere harán de la docencia su contenido de las que lo harán con la investigación. La relación que entre ambos grupos de materias pudiesen existir compete al momento de instrumentación del programa —imposible de ser atrapado en este nivel de aproximación— donde las materias del área de Didáctica y Organización requieran de la investigación o bien que, en las que se integran al área de Investigación Educativa tenga lugar el abordaje de la docencia como objeto de estudio.

De esta manera, docencia e investigación mantienen en el plan de estudios una brecha que no las identifica como prácticas profesionales paralelas e implicantes. Esta situación que afecta a todas las asignaturas tiene que ver con los criterios adoptados para la estructuración de las áreas en la que únicamente se recuperan las materias ya existentes —a excepción de los cambios ya mencionados— y que obedecen, finalmente, a un cambio organizativo que a una re-estructuración que fundamentara un proyecto diferente de formación del pedagogo⁽¹⁰⁴⁾.

c) Inclusión de materias optativas en el plan de estudios (ANEXO 3).

En 1985 se introducen, en el plan de estudios de la carrera de

104. El eje de organización de las áreas "...no es gratuita, va a reponder a diferentes factores: la inserción del plan de estudios en un 'modelo' de universidad, la situación histórico-social de la disciplina en cuestión y su nivel de interdisciplinariedad que su desarrollo teórico-metodológico haga posible, así como la formación de los maestros e investigadores encargados de la elaboración e implementación de plan de estudios, sin dejar de lado su conformación ideológica y las tendencias políticas en juego." *Ibidem*, p. 25.

Pedagogía en la ENEP-Aragón, una serie de materias optativas -- que tienden a responder, se argumenta, a los intereses que los alumnos manifiestan en el tipo de cursos intersemestrales que demandan (105).

Es significativo de esta incorporación el que la mayor parte de las materias que se insertan son de carácter 'práctico' en el sentido de aludir a prácticas específicas del pedagogo como la docencia en el nivel de adultos, la supervisión, el diagnóstico de problemas de aprendizaje, la orientación vocacional, atención a problemas de lenguaje, entre otras. El incremento incide en las áreas de Didáctica y Organización y Psicopedagogía.

Sin embargo, esta inclusión trae consigo que varias de las materias obligatorias devengan optativas para dar cabida a las de 'nueva creación' (106). En este sentido, el área de Investigación Educativa se ve afectada al quedar únicamente como materias obligatorias Iniciación a la Investigación Pedagógica y Estadística Aplicada a la Educación, deviniendo optativa la formación en la investigación a partir del quinto semestre, no obstante el valor crediticio que se otorga a una materia como Teoría y práctica de la investigación sociopedagógica (ocho créditos). De la misma manera, en el área de Investigación Educativa sólo se incorporan dos materias: Epistemología de la Educación y Prácticas de la investigación pedagógica, bibliográfica y documental, conteniendo ambas el mínimo de créditos (dos). La primera de ellas sugiere nuevamente un manejo positivista de la

105. Por otro lado, se señala que hasta el momento no se habían implementado materias optativas dado que la población de la ENEP-Aragón de Pedagogía era muy reducida.

106. De 'nueva creación' en Aragón, pero ya contempladas en el plan de estudios de Ciudad Universitaria, aunque no se incluyen todas las que en él existen.

Pedagogía —¿por qué 'Epistemología de la Educación' y no 'Epistemología de la Pedagogía'?— que en todo caso alude a un entendimiento tradicional de la epistemología entendida como 'teoría del conocimiento' (107). Por otro lado, la segunda de estas dos materias sugiere un tratamiento técnico de la investigación.

En lo que concierne a la serie de Talleres de Didáctica, sólo -- uno de ellos —Problemática de la Docencia— parece abordar alguna reflexión teórica en torno a la docencia, con lo que se -- asiste a una 'especialización' de haceres, toda vez que, paulatinamente, el saber pedagógico se desmenuza en diversos tipos -- de enseñanza que tienen más que ver con los espacios institucionales en los que se ejerce la docencia, que con una fundamentación que plasmara en el curriculum diversas problemáticas didácticas.

Finalmente, los motivos que asisten a esta incorporación de materias optativas, permiten interpretar una prolongación del -- sentido otorgado a la Pedagogía desde su surgimiento como carrera universitaria, en el cual las relaciones entre docencia e investigación se tejen con base en criterios instrumentales para lograr su incidencia en el proyecto modernizador de la Universidad.

107. Siguiendo la concepción que aquí se maneja de epistemología como el estudio crítico a posteriori sobre los principios que rigen la construcción de un conocimiento, es preciso apuntar que el ejercicio de la epistemología se realiza sobre 'algo' y que ese algo es una construcción -- teórica que no se identifica con la realidad misma. Sin embargo una -- identificación entre epistemología y teoría del conocimiento, lleva a -- situar a aquélla como un a priori del proceso de conocimiento, prescribiendo formas del conocer, lo que le permite ubicarse ante la realidad inmediata y no frente a las construcciones que sobre ella se hacen.

Considerando la aproximación anterior hacia el plan de estudios de la carrera de Pedagogía en la ENEP-Aragón se ha ido configurando un análisis interpretativo de la formación en la docencia y la investigación del pedagogo que permite asimismo, identificar la predominancia de una determinada perspectiva teórica ante el saber disciplinario de la Pedagogía y el tipo de vínculo que se establece entre docencia e investigación como prácticas que concretan su desarrollo.

En este sentido se cuenta con una identificación del ámbito de posibilidades que permite lograr una incidencia curricular en lo 'dado', una vez que su aprehensión histórica, posibilita dar apertura a lo 'dándose', es decir, a su concreción como proyecto que representa una posibilidad de desarrollo que articula en este caso, una propuesta sobre el desarrollo disciplinario de la Pedagogía con otra de desarrollo curricular para la misma, en el entendimiento de que la práctica profesional del pedagogo, puede ser contemplada en un proyecto político de formación, --- como síntesis de dicha articulación.

Sin embargo, conviene aclarar que el nivel de aproximación logrado, ha precisado una serie de problemáticas que han de incidir en la práctica profesional del pedagogo-docente. Por ello, esta lectura de los instituido respecto a la docencia y a la investigación atiende a las asignaturas ⁽¹⁰⁸⁾ que han conformado el

108. En este trabajo no se acude al análisis de los programas de las asignaturas que han configurado al plan de estudios por dos razones de pertinencia y pertenencia exclusiva a la problemática en cuestión. La primera de ellas se refiere a la consideración hecha aquí del currículum como instancia mediadora entre una disciplina y la institución, que -- concreta, desde lo instituido, un proyecto de formación determinado de profesionista. Con respecto al pedagogo, ha interesado rescatar su -- formación en la docencia y la investigación. La segunda razón tiene -- que ver con el estado en que se encuentra la problemática en cuanto a su nivel de concreción teórica. En este sentido, se exige trabajar -- las determinaciones históricas e institucionales presentadas en este -- capítulo, con la interpretación que de ellas realizan los sujetos que han sido formados en la licenciatura, de tal menra que su discurso --- constituye un elemento esencial para configurar un planteamiento insti -- tuyente desde un vínculo entre docencia e investigación que intenta -- rescatar la subjetividad como instancia representativa de lo 'dándose'.

plan de estudios en tres momentos sucesivos, como concreción de las pautas institucionales.

Al haber establecido con estas problemáticas un planteamiento - instituyente representado por un vínculo entre docencia e investigación, nos preguntaríamos por el tipo de relación que se establece entre teoría y práctica que repercute en la generación de un discurso pedagógico producto de un proceso de investigación que apunte a explicar y a comprender a la docencia. Así, cuando el curriculum nos ha proporcionado elementos para configurar el ámbito de posibilidades en que se maneja el saber disciplinario de la Pedagogía, nos interesará rescatar en los sujetos que han 'vivido' algunos de estos momentos curriculares la incidencia de la investigación como estrategia de reflexión sobre la práctica que como pedagogos-docentes, formados en la institución, realizan.

El espacio de posibilidades al que nos referimos queda definido, en esta aproximación, por una formación en la docencia y la investigación que responden a un entendimiento de la Pedagogía como disciplina aplicativa del saber científico. De ahí que podemos reconocer una relación de índole pragmática entre la docencia y la investigación sobre la cual abundaremos en el capítulo siguiente.

III. DOCENCIA E INVESTIGACION: UNA REFLEXION SOBRE LA PRACTICA PROFESIONAL

3.1 Teoría, Práctica y Praxis

3.2 Docencia e Investigación

3.3 Vínculo Docencia-investigación

3.1 Teoría, Práctica y Praxis

Una vez que hemos efectuado un reconocimiento del sentido que tendría una vinculación entre docencia e investigación en el seno de la racionalidad moderna, que otorga a la primera y al discurso que respecto a ella se elabora, un carácter instrumental, se ha pretendido acceder a un replanteamiento de la práctica docente como posibilidad discursiva que trasciende el sentido pragmático de la reflexión. Así, el primer capítulo de este trabajo se aboca a oponer al carácter pseudoconcreto de dicha relación uno que la aprehende, racionalmente, desde la configuración de una totalidad representada por los momentos de práctica del docente, investigación del docente y praxis del docente.

Sin embargo, la perspectiva teórica que signa a dicho planteamiento exige identificar a sus determinaciones históricas que permitan hacer de aquél una concreción coyuntural. Así, en el capítulo segundo damos inicio a un análisis del curriculum de Pedagogía a fin de interpretar el sentido que desde lo instituido se da a la docencia y a la investigación como contenidos en la formación del pedagogo. Aquí, se precisa una problemática general que invade a la Pedagogía como carrera universitaria y que la sitúa dentro de un proyecto eficientizador que va acorde con un sentido racionalizador de los recursos humanos con que cuenta para hacer posible su incorporación a las exigencias de un desarrollo tecnológico, que se establece como criterio fundamental para el progreso. En este sentido, la docencia y la investigación asumen relaciones incidentales que se subordinan a un entendimiento de lo didáctico reducido a sus aspectos técnicos.

La problemática transita ahora por la necesidad de esclarecer -

su actualidad como planteamiento 'posible' reduciendo con ello el riesgo de alcanzar únicamente el carácter de una explicación formalista. Por ello, las consideraciones teóricas hasta ahora precisadas y su involucramiento como explicación del tipo de -- formación que logra el pedagogo, requieren de una aproximación 'directa' a la concreción de tal formación en la docencia y la investigación. Al decir directa se trata de hacer llegar, a sujetos que se desempeñan en la docencia, una propuesta de reflexión sobre su práctica a través de la investigación.

Desde el momento en que nuestra perspectiva teórica se remite - al fundamento de una relación dialéctica entre el pensamiento - y la realidad en el seno de la praxis, estamos en condiciones - de asumir que lo real conjuga lo dado y lo potencial. Lo dado estaría representado por la problemática teórica que hemos podido identificar respecto a la relación entre docencia e investigación en un debate que establecemos con la racionalidad moderna desde el planteamiento alternativo que incorpora una rela-- ción dialéctica entre teoría y práctica. Lo potencial, o en -- otros términos, lo dándose, consiste en las condiciones que la realidad impone para la reconstrucción de lo dado. En este sentido hemos dado apertura, desde el apartado anterior, a lo que constituyen, dos niveles de aproximación a la estructuración disciplinaría de la Pedagogía mediante el curriculum: como saber y como práctica profesional. Nos ocuparemos ahora del segundo de estos niveles.

Con ello, en la exposición nos vemos obligados a dar cuenta primeramente de las mediaciones teóricas para llevar a efecto este acercamiento. En primer término se trata de hacer un reconoci-- miento de la interpretación subjetiva que se hace de una forma-- ción en la docencia y la investigación por pedagogos que actualmente laboran como docentes en la institución en que se forma--

ron. Dicha subjetividad, expresa en un discurso, exige conceder a éste último el carácter de un material de análisis que concreta, con la mediación del lenguaje, el pensamiento. Pero en la medida que el lenguaje es una construcción sujeta a las relaciones que los sujetos establecen con la realidad y un acceso al sentido con que se asumen dichas relaciones, requiere someterse a una crítica "metódica"⁽¹⁰⁹⁾. Esto significa que en un esfuerzo interpretativo de lo que finalmente resulta significativo para un sujeto que estructura un discurso, requerimos de una estructura comprensiva desde la cual interpelar e interpretar.

Así, en la medida que pretendimos promover en un grupo de sujetos una reflexión sobre su práctica mediante el empleo de la investigación, intentamos reconocer el sentido que atribuyen a una relación entre teoría y práctica en la docencia mediante la investigación lo cual nos invitó a configurar una discusión entre dos puntos de vista aparentemente opuestos por los marcos teóricos que los sustentan, para arribar a un esquema referencial a partir del cual realizar una interpretación.

Para tal objeto, retomamos los planteamientos de Dewey en los cuales expone una determinada relación entre teoría y práctica y por otra parte, los que recientemente viene desarrollando la llamada 'Didáctica Crítica' que postula, desde algunos supuestos marxistas, una vinculación entre teoría y práctica en la práctica docente. Estas dos perspectivas nos permiten explicitar el entendimiento

(109) "Por no someter el lenguaje común, primer instrumento de la 'construcción del mundo de los objetos', a una crítica metódica, se está pre-dispuesto a tomar por datos, objetos preconstruidos en y por la lengua común. (...) Aliado de la imaginación, el lenguaje trasplanta su brepticamente la verdad de la evidencia sensible a la verdad de la evidencia lógica". Bourdieu, P. et. al. pp. 38, 40.

que dichas categorías observan en el planteamiento alternativo que aquí se viene desarrollando del vínculo docencia-investigación.

En la interpretación que realicemos de estos dos puntos de vista estarán presentes las categorías de teoría y práctica que nosotros manejamos en lo que señalamos como una totalidad dialéctica, es decir, como la relación conceptual que establecemos -- con la realidad para reconstruir en el pensamiento. Así pretendemos aprehender sus determinaciones teórico-metodológicas para el manejo que hacen de la relación teoría y práctica en sus dis cursos.

Daremos inicio con el planteamiento de Dewey por proporcionar-- nos elementos de contraste con nuestro planteamiento que, más -- adelante nos permiten identificarlos en la propuesta de la didáctica Crítica -- en apariencia más apegada a nuestro razonamiento -- y consolidar ciertas pautas de diferenciación respecto a la misma.

Con Dewey, es preciso reconocer la articulación que logran sus reflexiones didácticas con el proyecto de hombre y de sociedad que se requieren en la sociedad estadounidense de los años 30's en el seno del desenvolvimiento industrial de un país que se encamina a una recuperación de la grave crisis económica que lo afecta y que postula a la ciencia como la vía para el desarrollo -- económico ⁽¹¹⁰⁾. Sin embargo, la trascendencia de los razonamientos deweyanos va más allá de su correspondencia inmediata con -- los requerimientos del capitalismo yanqui: representan primera-

110. Cf. Puiggrós, Adriana. Imperialismo y educación en América Latina. 3a. ed. Nueva Imagen, México, 1983.

mente un sistema teórico con una coherencia explicativa que abarca una serie de principios filosóficos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos.

Lo que aquí nos interesa abordar inicialmente es la intención de Dewey para plantear la existencia de una Ciencia de la Educación y la comprensión metodológica que sustentaba al hacerlo, punto en el que precisamente señala el papel de la teoría y la práctica frente al educador. Con Dewey encontraríamos un caso ilustrativo del flujo que se establece desde la reflexión filosófica hasta la práctica docente. Aludir a Dewey deja, entonces, de ser indidental en cuanto requerimos destacar una concepción de práctica que vaya más allá de su concepción como hacer. Por ello, cuando se incursiona en los planteamientos de este autor para el cual, "es la práctica la que convalida la teoría"⁽¹¹¹⁾ es preciso tener presente al ascendente teórico y filosófico que sobre él tuvieron Hegel, Darwin, James, Pierce.

Así, para Dewey, la historia es evolución, una evolución sufrida por la totalidad natural y cultural en la que se adjudica un papel determinante en el desarrollo del espíritu humano. La educación es un proceso dirigido a los miembros inmaduros del grupo donde la presencia de Hegel lo conduce a caracterizarlo como el restablecimiento del equilibrio entre la naturaleza y la cultura, una síntesis del pensamiento con las necesidades

111. P.P. para Dewey, las ciencias son las 'fuentes' de la ciencia de la educación. Pero proporcionan instrumentos de conocimiento, no reglas de acción. El paso de las leyes científicas a las normas de educación es efectuado por el educador. De nuevo es la práctica la que convalida la teoría. Las teorías mejoran el conocimiento de la realidad, pero la transformación de la realidad, la acción, nace del uso crítico, o experimental, de las teorías". Ravaglioli, Fabrizio. Perfil de la teoría moderna de la educación. Grijalbo, México, 1984, p. 55.

biológicas. Aquí encuentra cabida una conciliación entre un -- concepto biologista del hombre donde se plantea un desarrollo -- universal, con otro culturalista, donde el hombre sufre un proceso de evolución y en donde es posible tener, mediante la educación, una injerencia intencionada. De este modo, es posible comprender que desde Hegel el todo ocupa un sitio principal en la concepción de realidad, pero con Dewey el todo es relativo -- e incierto y por tanto, susceptible de cambios, siempre y cuando éstos sean evolutivos. De esta manera, persiste un tratamiento organicista de lo social y lo educativo donde, al decir de -- Ravaglioli, "Dewey intenta una operación de singular importancia: ligar a Darwin con Hegel, a un Hegel verificado por la investigación empírica" (112).

El reconocimiento de estos planos --natural y cultural-- permiten a Dewey señalar: "uno de los más graves problemas que la filosofía de la educación ha de abordar es el método de mantener un equilibrio adecuado entre los modos de educación espontáneos y los sistemáticos, los incidentales y los intencionales" (113).

El papel de la ciencia representa, como señalamos más arriba, -- un sitio principal en la racionalidad que instituye el ejercicio del educador. La ciencia se articula al desarrollo indus--

112. *Ibidem*, p. 47

113. Dewey, John. *Democracia y educación*. 9a. ed., Losada, Argentina, 1982, p. 17. En el prefacio de esta obra el autor se preocupa por dejar clara esta síntesis entre ambiente, sociedad y educación, en el momento -- histórico por el que atraviesa la sociedad estadounidense: "Como se verá por el libro mismo, la filosofía expresada en él relaciona el crecimiento de la democracia con el desarrollo del método experimental en -- las ciencias con las ideas evolucionistas en las ciencias biológicas y con la reorganización industrial, y aspira a señalar los cambios en las materias de estudio y los métodos de educación indicados por esos deseños volimientos". *Op. cit.*, p. 7.

trial y representa al progreso, por lo que su implementación en la enseñanza significa posibilitar la incidencia sistemática sobre el curso de la evolución social. De haber asumido únicamente los postulados del evolucionismo darwiniano, dicha posibilidad estaría negada al hombre⁽¹¹⁴⁾. Así, la ciencia permite un control entre ambiente y sociedad hacia el progreso que por sí mismo lleva a la democracia. Se trata de lograr una coherencia entre medios y fines, y si la educación ocupa el sitio de los primeros "... nuestro problema es descubrir el método por el cual el joven se asimila el punto de vista del viejo, o los viejos conforman a los jóvenes según sus propios puntos de vista"⁽¹¹⁵⁾.

En este sentido es que el discurso deweyano observa entre sus componentes principales a la recuperación de los métodos de la ciencia en la educación y al progreso como garantía de democracia. Como proyecto social reconoce en el Estado una instancia educadora, como "el único camino por el cual (el individuo) puede llegar a ser verdaderamente racional"⁽¹¹⁶⁾. Este Estado organi-

114. Observaríamos que esta asimilación de la evolución al progreso de la sociedad, encuentra en el positivismo evolucionista su fuente filosófica —de raigambre spenceriana— que percibe la marcha de la sociedad en un proceso lento y gradual que da paso de "una homogeneidad indefinida e incoherente a una heterogeneidad definida y coherente" (Abbagnano; Visalberghi. Op. cit., p. 550) donde, al decir de Dewey, el revolucionario pretendería "cortar camino" sin darse cuenta de la fuerza de las instituciones que han tomado una forma estable por el peso de las costumbres (Cf. Pruiggrós, A. Op. cit.) y donde subyacería un Hegel en lo que el mismo Dewey denomina idealismo institucional.

115. Dewey, J. Op. cit., p. 19. Los procesos de socialización que Durkheim también manejara requieren para Dewey de un reconocimiento de los intereses prevalecientes en la sociedad que se instaura como factor de control social, que cobra un carácter democrático cuando dichos intereses se interrelacionan mutuamente generando una participación socializante de los mismos.

116. Ibidem, p. 106. Antes, Dewey habría notado: "nosotros nunca educamos directamente, sino indirectamente por medio del ambiente. Constituye una gran diferencia el que permitamos al ambiente realizar su obra o que organicemos ambientes con este propósito. Y todo medio ambiente es causal en lo que concierne a su influencia educativa si no se le regula deliberadamente con referencia a su efecto educativo". Op.cit. p. 28

za a una sociedad democrática que Dewey describe como la que -- "facilita la participación en sus bienes de todos sus miembros en condiciones iguales" para lo cual se requiere lograr que --- aquellos tengan "las mismas ideas sobre las cosas que los demás tienen, ser de espíritu semejante a ellos y ser así realmente - miembros de un grupo social" (117).

De esta manera, el método, que en las ciencias experimentales - vincula al hombre con el ambiente, en la escuela, como institución representativa del Estado de la sociedad democrática, se - incorpora como un elemento didáctico que permite al alumno --- 'aprender' a adaptar el ambiente a sus necesidades, lo cual sig- nifica desempeñar un comportamiento racional e inteligente. Es decir que, al dar por sentado la necesidad de que la sociedad - sea más racional mediante el uso del conocimiento científico, - el manejo de la investigación en la escuela se hace necesario. La índole de la investigación planteada por este autor es desde una perspectiva experimental, al interior de la cual:

- a) Se percibe una necesidad que desafía (perturba el equili--- brio) y se traduce en un problema que requiere de la búsque- da de una solución.
- b) Se analiza el problema en un proceso de recolección de da- tos que proporcionan información sobre las causas de aquél.
- c) Se plantean soluciones alternativas que a manera de hipóte- sis permiten una comprobación controlada de su efectividad.
- d) Si éstas no se confirman por la experiencia se procede a -- una nueva recolección de datos para un replanteamiento de - hipótesis.

Lo que parece importante destacar es que la introducción del método experimental representa un doble papel mediante el cual el conocimiento se afirma como "una percepción de aquellas conexiones de un objeto que determinan su aplicabilidad a una situación dada" (118), y que este papel doble se presenta por una parte, como el entendimiento de las formas del conocer que el mismo Dewey explicita como pragmatismo, y por otra parte, como la manera de promover en el alumno un aprendizaje, a la luz de dicho entendimiento pragmatista.

En cuanto al primer papel otorgado al método como forma del conocer, Dewey dice: "La teoría del método de conocer que se ha presentado en estas páginas puede llamarse pragmatismo. Su rasgo esencial es mantener la continuidad del conocer con una actividad que modifica intencionalmente el ambiente. Sostiene que el conocimiento en su sentido estricto de algo poseído consiste en nuestros recursos intelectuales, en todos los hábitos que hacen inteligente a nuestra acción. Sólo lo que se ha organizado en nuestras disposiciones para capacitarnos a adaptar el ambiente a nuestras necesidades, y nuestros fines y deseos a la situación en que vivimos es realmente conocimiento" (119).

En esta larga mención, pueden comenzar a destacarse algunos elementos que definen el tipo de relación que en el pragmatismo deweyano no se señalan para la teoría y la práctica. En la medida que el hombre requiere accionar sobre la realidad, que pa-

118. Ibidem, p. 358

119. Ibidem, p. 362, el subrayado es nuestro. Como teoría del conocimiento el pragmatismo señala que "el hombre no es en primer término un ser teórico o pensante, sino un ser práctico, un ser de voluntad y de acción. (...) El intelecto es dado al hombre, no para investigar y conocer la verdad, sino para poder orientarse en la realidad". Hessen, J. Op. cit., pp. 40, 41.

ra Dewey es el ambiente, se destaca la necesidad de un proceder representado por el método experimental que garantiza un camino para lograr un conocimiento útil, es decir, que responde a un problema que requiere de una solución. Así, la práctica provee de una serie de problemas o necesidades captadas por un esquema metodológico —el experimental— que recrea la preocupación por la objetividad típica de la sociología positivista donde "la -- única función específica del método en las ciencias sociales es salvaguardar la neutralidad del proceso científico" ⁽¹²⁰⁾. Y aun que con Dewey habremos de reconocer la predominancia del sentido aplicativo del conocimiento a situaciones prácticas que vayan más allá de una lógica impuesta que impide el contacto con la vida diaria, también debemos tener presente que la reflexión adquiere un sentido utilitarista, es decir, donde el conocimiento adquirirá este status gnoseológico en la medida que pueda -- aplicarse a una situación percibida en la inmediatez adaptativa. Por ello, es posible que Dewey afirme: "el hombre de ciencia y el filósofo, lo mismo que el carpintero, el médico y el político, saben con sus hábitos y no con su 'conciencia'. Esta es -- ocasional y no una fuente. Cuando se presenta, es señal de una conexión especialmente delicada entre hábitos muy organizados e impulsos que no lo están". ⁽¹²¹⁾ Esta afirmación lleva a concluir que el conocimiento humano es un producto fisiológico más que - histórico y social. Así, un conocimiento, producto de un es--- fuerzo por dominar a la naturaleza. concede al hábito, el valor

120. Alonso, J.A. Op. cit., p. 16, quien, por su parte corroboraría la ubicación teórica que aquí se expone sobre Dewey: "El principio del orden y de la cohesión social son el punto de arranque de toda sociología evolucionista, específicamente en la versión norteamericana. No es que se niegue la presencia del conflicto en la sociedad humana, pero se le --- reinterpreta. Aun reconociendo la importancia del poder y del conflicto en el humano convivir, insisten en que toda sociedad descansa últimamente sobre la base del consenso, es decir, cierto grado de acuerdo sobre los medios y los fines, p. 9

121. Dewey, John. Naturaleza humana y conducta. Fondo de Cultura Económica, México, 1975. Breviarios No. 127, p. 172.

de una herramienta fundamental, de tal manera que la explicación deweyana reduce el proceso de conocimiento a un plano individual, a un proceso psicológico de cuya base fisiológica ya se ha hecho mención. Es tajante la afirmación siguiente que permite reconocer las implicaciones que tiene en el proyecto educativo deweyano: "Los hábitos son de suyo demasiado organizados, insistentes y determinados para necesitar recurrir a la investigación o a la imaginación.(...) El hábito, como tal, está tan definitivamente adaptado al medio, que no puede examinarlo o analizarlo..."(122).

Podemos percibir que la pertinencia del pragmatismo en el discurso de Dewey con relación a la enseñanza se sustenta en la noción de control social. Así, lo didáctico logra la completud del proyecto de formación una vez que la práctica funge como -- criterio adaptativo del hombre -- como organismo -- a su ambiente; el control de éste último, un control efectivo, hace que la teoría haga acto de presencia porque es útil. Lo didáctico, también se define con respecto al método como la "organización de la materia de estudio que la hace más eficaz en el uso"(123). El método experimental, como recreación sistemática de los hábitos, es introducido por Dewey como una actitud ante la realidad, en donde se rechaza una permanencia de los conocimientos sobre la misma, por lo que estos hábitos se modifican constantemente. -- Por ello, el educador tendría que reconocer el carácter útil -- del conocimiento propiciando en el educando situaciones problemáticas que éste pudiese percibir por medio de su experiencia, de tal manera que lograrse conformar a la escuela como "un laboratorio social donde los niños aprendieran a someter la tradi--

122. Ibidem, p. 167

123. Dewey, J. Democracia y Educación, p. 180

ción recibida a pruebas pragmáticas de la verdad; el conocimiento acumulado por la sociedad debería verse operar de manera palpable" (124).

Lo que es útil a la adaptación establece la posibilidad del conocimiento y no está por demás reiterar que en este esquema la docencia se impregna de este sentido puesto que no puede ser -- inútil algo que tienda a fincar hábitos útiles. Cuando el método experimental, como forma del conocer se asimila a una forma de aprender, permite reconocer que la práctica docente vuelve a quedar instalada como una práctica que media desde lo instrumental. En este sentido, el docente es también un sujeto que debe evolucionar de -- acuerdo al avance científico y su práctica se vería muy retribuida, en el sentido de ser calificada como útil, en la medida que incorporarse los procedimientos experimentales, identificados como --- científicos, para resolver los problemas que en ella aparezcan.

De alguna manera, la trascendencia de Dewey en el terreno didáctico se va a deber preponderantemente el énfasis en el dominio técnico que debe poseer el maestro para lograr que, en un clima anticoercitivo, se logren las metas señaladas para el desarrollo de las capacidades de los individuos de la sociedad democrática. El carácter conciliador de Dewey en lo que concierne al mundo natural y al mundo social, a la fuerza biológica de los -- hábitos pero también a la posibilidad de orientarlos, requiere ser entendida en el seno de la coyuntura histórica que se postula por una democracia liberal que "se coloca en una posición --

124. Bowen, James; Peter R. Hobson. Teorías de la educación. Limusa, México, 1984, p. 167. Al decir de los autores: "Dewey creía que si las escuelas basaran sus actividades en la investigación científica desaparecería una buena cantidad de obligación y coerción, (...) y esto, a su vez conduciría a la desaparición de uno de los máximos enemigos de la democracia, el dualismo, heredado de los griegos, de ocio y trabajo". Op. cit., p. 170.

intermedia entre el completo laissez-faire, el empirismo radical, y la superracionalización, inevitablemente totalitaria"⁽¹²⁵⁾. A este equilibrio pretende responder el pragmatismo con su impulso al método experimental, con lo cual se darían pautas para la explicación funcionalista de la educación. Con Dewey, el docente se 'actualiza' para las necesidades de su tiempo, y el pensamiento pedagógico incursiona en un nivel científico 'cientificizando' sus prácticas'.

Cuando anteriormente veníamos planteando como pragmática a la reflexión pedagógica que se gesta en torno a la docencia, ahora tendríamos con Dewey el fundamento de la modernidad que articula el sentido aplicativo de la teoría a la práctica con un carácter utilitario, es decir, donde la práctica, percibida desde la inmediatez fenoménica, es útil y requiere de una reflexión, incluso metódica, para dar respuesta a dicha inmediatez. En este sentido, la aproximación realizada por Dewey, nos permite -- destacar a la utilidad como una exigencia que desplaza la necesidad de comprender y explicar a esa realidad contemplada como un medio ambiente natural.

La docencia y la investigación quedan en este esquema más que comprometidas. Su relación queda definida en términos de la -- captación de la primera a un esquema experimental que observa -- una plena vigencia -- si se las interpreta en el desempeño del -- pedagogo-docente en el ámbito universitario. Sin duda se trata ría del impulso que se da a una formación en la investigación -- empírica ⁽¹²⁶⁾ en donde los productos que logran el status de co-

125. Ravaglioli, F. Op. cit., p. 49.

126. "... dentro de la investigación empírica los métodos actualmente dominantes tienen su raíz en la psicología experimental y en la encuesta sociológica (...) crecieron en cercanía al modelo de investigación de las ciencias naturales..." Weiss, Eduard. Fundamentos de la Investigación Pedagógica. SUAFYL. UNAM, México, 1984, 9. 5.

nocimientos, se refieren a una realidad problemática por los cambios a que asiste. Estos cambios, como algo dado, dictan pautas de modernización a lo educativo en una comprensión funcionalista de la sociedad, donde se pugna por lograr un equilibrio consistente, en el caso de la Universidad, en una optimización de la enseñanza ante problemas como el incremento de la matrícula, la oferta y demanda de profesionistas, limitaciones presupuestales, y cuya lectura destaca la necesidad de una reflexión útil que repercuta en la toma de decisiones, dejando en segundo plano su comprensión y su explicación, sobre todo, desde ámbitos que poseen un carácter exclusivamente operativo, como la docencia.

Con esta preocupación, la problemática asiste, a continuación, a considerar aquellas reflexiones que desde lo didáctico han intentado abordar las repercusiones sociales en la docencia, procurando con ello partir desde marcos que observan a la teoría y a la práctica en una relación dialéctica.

Si con Dewey existe una correspondencia teórica al funcionalismo, los apuntalamientos siguientes observan en común una recuperación de algunas categorías del discurso marxista y optan por "tratar de despojar a la didáctica de todo aquello que la configuró como una disciplina de tipo prescriptivo, es decir, como una disciplina que establecía normas, decía como debe ser la acción en el aula y, desde esas normas iba luego a convalidar en la práctica si se cumplían o no"⁽¹²⁷⁾. De toda una serie de trabajos que han pronunciado en esta línea se hará referencia a los que explícitamente se inscriben en la Didáctica Crítica por consistir éste un ejemplo ilustrativo de las dificultades con que se enfrenta la reflexión didáctica, y en particular cuando

127. Rodríguez, Azucena. "Análisis y perspectivas de la investigación en torno a la didáctica". Transcripción fonográfica. ENEP-Aragón, 1985, p. 6.

aborda a la docencia, para irrumpir contra la racionalidad que -
 instaure a ésta última como un hacer instrumental y a su refle-
 xión con un carácter pragmático (128).

Entre una de las preocupaciones principales de este grupo de tra-
 bajos está la de ubicar la reflexión didáctica como un campo que
 se abre hacia situaciones que en apariencia se encuentran fuera -
 de la institución escolar, afirmando lo siguiente: "Reducir la -
 enseñanza a un problema técnico y de control tiene importantes -
 repercusiones no sólo en el trabajo que realicen los alumnos, --
 sino en la concepción que el docente tenga de su propia labor y
 de su papel dentro de la sociedad en la que está ubicado" (129). -
 En este sentido se reconoce la posibilidad de que la discusión -
 didáctica genere algunas reflexiones de lo social, es decir, mo-
 dificando el sentido de una didáctica que únicamente concreta, -
 instrumentalmente, alguna explicación de lo social que se articu-
 la a un proyecto de formación. Para tal efecto se plantea la ne-
 cesidad de "integrar la teoría, la investigación y la práctica, .
 como unidad indisoluble que permita abordar el estudio de la edu-
 cación formal a través del análisis concreto de sus institucio-
 nes, con una perspectiva que permita superar el abordaje superfi-
 cial de los problemas educativos y que lleve a la construcción -

- -- -- -- --
128. Es importante señalar que la lectura que hacemos de los planteamientos
 de la Didáctica Crítica parten de la interpretación que aquí se viene -
 abordando de la praxis en el planteamiento alternativo del vínculo do-
 cencia-investigación, con lo cual permitimos que la problemática adque-
 ra su especificidad teórica y metodológica como una totalidad que la --
 distingue de otras que en apariencia siguen un marco teórico afin.
129. Estaremos haciendo referencia en particular a los trabajos de Margarita
 Pansza, Esther Pérez Juárez y Porfirio Morán Oviedo publicados bajo los
 títulos: Fundamentación de la Didáctica y Operatividad de la Didáctica,
 cf. Pansza, M. et. al. Fundamentación de la Didáctica, ed. citada, p. 19.

de estrategias didácticas coherentes y propiciadoras de un trabajo más rico para profesores y alumnos" (130).

Con estas ideas parece hacerse corresponder con categorías del discurso marxista como praxis, totalidad, contradicción, movimiento histórico, con las cuales pudiese garantizarse ese carácter crítico. Sin embargo, en la medida que es insuficiente la presencia de un producto teórico sin considerar los principios metodológicos que llevan a él, nos es preciso acudir al tratamiento metodológico que se da a dichas categorías, pues de ante mano tenemos presente que "se puede usar acríticamente una teoría cuya función es crítica" (131). Esta preocupación tiene lugar cuando hablar de teoría y práctica no es exclusivo de un planteamiento marxista. En segundo lugar, es preciso reconocer una trayectoria que han seguido los planteamientos críticos que se han generado, en Latinoamérica, desde la didáctica y en donde se "ha dicho no a una forma de entender, pero no se ha conceptualizado como va a ser esa otra forma de entenderla desde el punto de vista de la propia construcción del conocimiento, no desde el punto de vista de las propuestas, porque hay muchas propuestas, sino de la manera de entender cómo se hace la Didáctica" (132).

De esta manera nos interesa situar la atención en el tipo de relación entre teoría y práctica que se plantea para lo didáctico a partir de la cual interpretar el significado de una vinculación entre docencia e investigación al interior de la propuesta de la Didáctica Crítica.

130. Ibidem, p. 45

131. Zemelman, H. Op. cit., p. 64.

132. Rodríguez, A. Op. cit., p. 9

Como señalamos más arriba, desde la Didáctica Crítica, se concede un carácter más amplio a lo didáctico al involucrar la discusión de algunos procesos sociales e históricos que lo afectan. - En este mismo sentido, la práctica que se articula a la docencia destaca su imbricación con niveles de reflexión que, para apreciar su carácter social, requiere superar su abordaje meramente técnico: "En educación, la práctica debe ser rescatada; no puede seguirse reduciendo a un conjunto de técnicas que aseguren la -- transmisión de un contenido; la teoría no puede olvidar por más tiempo las condiciones sociales, económicas y políticas que influyen y en parte determinan la realidad escolar y la investigación no debe mantenerse desligada de una teoría, pero a la vez - debe mantenerse en contacto con la realidad diaria" (133).

Así, la práctica no se identifica con las técnicas didácticas. - La teoría que explica esa práctica debe contemplar a lo social, a lo económico y a lo político porque influyen y determinan a la práctica. Por su parte, la investigación considera a ambas, en la caracterización que se les ha dado. Hasta aquí, la propuesta de la Didáctica Crítica parece presentar un planteamiento similar al de nuestro trabajo, sobre todo considerando el sitio que ocupa la investigación al incidir en ella la teoría y la práctica. Sin embargo, en la medida que nos interesa primordialmente desentrañar el sentido que se otorga a esa relación entre teoría y práctica, es conveniente atender a la explicación de los propios autores: "Si partimos de la consideración filosófica de -- que la realidad es una totalidad concreta, y de que el hombre, - en su origen, realiza un quehacer totalizado en el que se entre- lazan dialécticamente su pensamiento y su acción, y que el cono- cer se lleva a efecto en este juego, tenemos que considerar a la

133. Pansza, M. et. al. Fundamentación..., p. 45.

disociación teoría-práctica como un problema importante para la didáctica ⁽¹³⁴⁾.

De inicio debemos prestar atención el hecho de localizar a la totalidad concreta en la realidad, como si se tratase de una identidad palpable que debe descubrirse. Esta ontologización de la totalidad da pauta a una lectura 'positiva' de la práctica social a la cual parece inherente al atributo de 'quehacer totalizado' por estar implicando una relación dialéctica, también inherente. A este respecto se precisa señalar las limitaciones de un planteamiento que olvida que la totalidad concreta sólo es realidad objetiva cuando se ha constituido como contenido del pensamiento ⁽¹³⁵⁾. De la misma manera, el conocer aparece como un proceso espontáneo y consecuente de algo que ya es de por sí dialéctico y totalizado.

Cuando los autores ubican esta apreciación en el terreno didáctico, señalan: "En el terreno particular, el trabajo del profesor le plantea una problemática derivada de la disociación teoría-práctica: la de la separación entre los contenidos y los métodos" ⁽¹³⁶⁾. De esta manera, a la instancia teórica se atribuyen los contenidos y a la práctica, los métodos. Por ello, una vinculación entre teoría y práctica sólo puede desembocar para los autores, en una continuidad entre el pensamiento y las acciones del docente, donde las 'idas' y 'regresos' de una a otra, constituyen lo dialéctico. El problema estriba, entonces, en realizar la aplicación mecánica de un planteamiento dialéctico explicativo de la realidad social al problema didáctico desde el momento en que se desconoce que este mismo planteamiento es

134. Ibidem, p. 114. El subrayado es nuestro.

135. Cf. Zemelman, H. Op. cit.

136. Pansza, N. et. al. Op. Cit., p. 116

producto de una determinada forma de conceptualizar a la realidad, ejercicio que requiere de un esfuerzo del pensamiento para romper con los propios obstáculos que le llevan a concebir que la teoría y la práctica son instancias que, separadas en la realidad, deben ser unidas. Este manejo aplicativo de un marxismo 'positivizado' observa que: "La reflexión y la acción del profesor constituyen los polos de un mismo proceso; ambas hacen posible el análisis de las situaciones docentes y de las contradicciones que se dan en ellas, así como las síntesis teóricas; están vinculadas dialécticamente: la reflexión fundamenta su -- práctica pedagógica, la práctica genera nuevas elaboraciones, - nuevos enfoques teóricos sobre su docencia, nuevos análisis y - síntesis que a su vez darán lugar a acciones nuevas posiblemente más coherentes"⁽¹³⁷⁾.

Creeríamos posible identificar algunos vestigios del pragmatismo de Dewey oscurecidos con una terminología proveniente de un marco teórico distinto, incluso antagónico. En primer término lo que para Dewey constituyen situaciones problemáticas, en este caso son las contradicciones identificables en la realidad. En segundo lugar, la reflexión se inclinaría por resolver dichas contradicciones contribuyendo a crear nuevas teorías que - den sustento a prácticas más coherentes. Aquí es conveniente - preguntar si un cambio consistente, como se señala, en lograr - una mayor coherencia en la práctica, representa a la finalidad de la reflexión en la docencia. Posiblemente, en este punto, - los límites con el pragmatismo se diluyen, se difuminan, se --- vuelven imperceptibles y entonces tuviésemos que otorgar razón a este fin último de la reflexión didáctica: mejorar la práctica.

- - - - -
137. Ibidem, p. 87

Sin embargo, aún se trazaría otro destino a dicha reflexión sobre la práctica desde la Didáctica Crítica: "La praxis de la -- que hablamos, llevada al aula, conducirá a la construcción del saber por la investigación que realicen profesores y alumnos e igualmente la validación del mismo saber, proceso que significa un consistente trabajo de producción, revisión y profundización permanente, que constituye una vía efectiva para la conforma--- ción de la Ciencia de la Educación"⁽¹³⁸⁾. En este sentido, parece reivindicarse la posibilidad de que el saber pueda ser --- construido desde la docencia, sin embargo, esta posibilidad que da supeditada a ese descubrimiento del carácter dialéctico del pensamiento. Así, la búsqueda por configurar una Ciencia de la Educación y que permite encontrar, nuevamente, nexos con el --- planteamiento deweiano, insiste en un contextualización histórica y social de los problemas. Pero lo didáctico queda en las mismas condiciones, es decir, con su preocupación por lo instrum^{en}tal⁽¹³⁹⁾. Lo que impide a la Didáctica Crítica para ir más - allá de una buena articulación de puntos de vista críticos tiene que ver con la presencia de elementos de corte althusseriano para identificar a lo científico: "El trabajo científico, en -- educación, consistirá en combatir concepciones que nos forjamos acerca de la apariencia de los fenómenos educativos, de lo su--

138. Ibidem, p. 126

139. "... si bien es cierto que la instrumentación didáctica es donde se concreta la práctica docente, (...) tal concreción reviste una serie de de terminaciones que favorecen o interfieren esta práctica. (...) La instrumentación didáctica dentro de esta perspectiva va a combatir el mecanicismo, el dogmatismo y el autoritarismo en el aula, con el reconocimiento de las implicaciones políticas e ideológicas que tales posiciones imprimen al proceso de enseñanza aprendizaje". Idem, pp. 146. 215.

perfidial y evidente, para buscar las causas complejas de ello. Debemos estar conscientes de lo ideológico en educación" (140).

Aunque los autores se cuidan de hacer esta oposición entre ideología y ciencia (141), no escapan, finalmente, a convertir a la relación teoría-práctica en un modelo formal que busca su correspondencia en la realidad en instancias percibidas empíricamente —los contenidos y los métodos— para dar paso a la situación ontologizada que ya se menciona, con respecto a la totalidad y la relación dialéctica de sus elementos. De esta forma, la estructuración de la Ciencia de la Educación desde la Didáctica Crítica busca, en la 'tradición crítica', su fuente de alimentación, tradición que se gesta principalmente desde la sociología y la psicología, en las vertientes que concretan discursos que esgrimen esa fundamentación sociohistórica y política de los procesos educativos (142).

140. Ibidem, pp. 41, 42. Como se recordará, con Althusser la totalidad se constituye en un modelo lógico en donde los objetos se 'objetivizan', en este sentido la ideología "es todo conocimiento que no garantice estas dos condiciones necesarias de totalidad axiomatizante y objetividad..." Vázquez, Héctor. Sobre la epistemología y la metodología de la Ciencia Social. UAP, México, 1984, p. 103.

141. "Ciencia de la ideología, más que sistemas antagónicos, son sistemas -- conceptuales complementarios en la producción del conocimiento. (...) -- En tanto que la ideología pretende principalmente la convicción y la legitimación de valores, la ciencia pretende la claridad intelectual; controla y analiza las condiciones de producción de sus discursos y la presenta como algo inacabado y en proceso de construcción permanente". Pansza, M. et. al. Op. cit., p. 40

142. Baste con revisar la bibliografía empleada por los autores donde es posible identificar artículos que se inscriben en la llamada "Antididáctica" y que recuperan una crítica sociológica de corte althusseriano así como las teorías reproductivistas. Asimismo, existe la presencia de -- la teoría de grupos operativos, en que se parte fundamentalmente del psicoanálisis y trabajos que se ubican en la teoría sociopolítica de la educación.

Finalmente, atenderíamos al hecho de que los problemas reflexionados por los autores en el seno de lo didáctico, son los mismos que han sido objeto de la didáctica 'tradicional' y la Tecnología Educativa. De esta manera, la originalidad del planteamiento se refiere al marco teórico empleado o más conveniente - sería decir, aplicado. Incluso, se presenta la investigación participativa como consecuente de la fundamentación anterior: - "Una concepción del conocimiento como praxis, en relación con una realidad histórica en la que los acontecimientos tienen un sentido con respecto a la totalidad y se ubican en un tiempo y un espacio concretos, nos conduce a la investigación participativa como vía de acceso al saber"⁽¹⁴³⁾. Por una parte se reconocería que la investigación participativa se ubica como estrategia metodológica que reconoce la necesidad de vincular teoría y práctica a partir de las condiciones del grupo social en que se lleva a cabo y el momento histórico en que aquél se inserta⁽¹⁴⁴⁾, sin embargo, al postularla previamente a la construcción del objeto por conocer, se incurre en proyectar un vínculo entre sujeto y objeto, y teoría y práctica con entidades empíricas para resolver una problemática pretendidamente gnoseológica, y epistemológica, a saber, la conformación de la Ciencia de la Educación.

143. Pansza, M. et. al. Op. cit., pp. 127, 128.

144. "... la investigación participativa se ubica en aquellas corrientes de las Ciencias Sociales que rechazan la llamada neutralidad de la ciencia y parten del principio de que la investigación debe servir a determinados sectores sociales, buscando una respuesta coherente que permita por un lado, socializar los conocimientos, y por otro democratizar los procesos de investigación y de educación. La investigación participativa sostiene acertadamente que los métodos y técnicas convencionales de investigación toman al grupo investigado como objeto de la investigación y no como sujeto principal, y que además existe una separación no deseada entre la teoría y la práctica, entre la investigación social y la acción concreta". Witt Ton de; Vera Gianotten. "La investigación participativa en un contexto de Economía campesina" en CREFAL. La investigación participativa. Antología. Gilberto Vejarano (Comp.) CREFAL, México, 1983, p. 227.

Si bien la Didáctica Crítica postula la vinculación entre la docencia y la investigación para conformar la Ciencia de la Educación como discurso que descubra la parte ideológica de lo instrumental de la práctica docente, es finalmente lo instrumental lo que obtiene como producto⁽¹⁴⁵⁾. Podríamos concluir que una didáctica crítica requiere del ejercicio de la crítica sobre sus construcciones más que del enarbolamiento de puntos de vista críticos, a menos que el adjetivo crítica pretenda aludir a una situación de crisis, de la cual la didáctica no puede salir.

Lo hasta aquí expuesto con Dewey y la propuesta de la Didáctica Crítica nos ha permitido destacar dos planteamientos diferentes sobre la relación teoría y práctica y el tipo de vínculo entre docencia e investigación que puede inferirse. En el primer caso —con Dewey— dicho vínculo se sustenta en el criterio de utilidad que concede a la reflexión: su sentido y razón de ser —frente a los problemas que se presentan en la práctica. En cuanto a la Didáctica Crítica, se parte de una fundamentación esquematizada de la relación teoría-práctica que al aplicarse —a un intento por otorgar un carácter científico a la docencia, incurre en una adaptación de un planteamiento dialéctico que de viene dogmático y prescriptivo a instancias ontológicas —como el contenido y los métodos— con lo que la finalidad de construir la Ciencia de la Educación desde lo didáctico sólo puede desembocar en una contextualización histórica y social de lo instrumental. En este sentido, apreciamos la permanencia del

145. Es interesante que el segundo tomo de la obra de los autores de la Didáctica Crítica aquí manejados, consista en una serie de estrategias, cuyo tratamiento técnico, en la elaboración de programas, en la metodología didáctica y de evaluación, observa el carácter de un manual de técnicas, donde la crítica que vale y se presenta terminada, es la de los autores.

proyecto por constituir una ciencia de la educación en una relación mecánica entre medios instrumentales hacia los fines de -- una sociedad democrática con Dewey, a una 'transformadora' en -- la Didáctica Crítica.

Esta confrontación nos permite identificar, al mismo tiempo, -- dos obstáculos para postular una vinculación entre docencia e -- investigación, que representa una articulación entre teoría y -- práctica que apunta a definir una posibilidad de recrear un pro-- ceso de conocimiento cuyo producto sea recuperable para un dis-- curso pedagógico que, en contraste con la Ciencia de la Educa-- ción de Dewey rompa con la utilidad percibida desde lo inmedia-- to, y que a diferencia de la Ciencia de la Educación de la Di-- dáctica Crítica, configure la especificidad de lo didáctico me-- diante un ejercicio crítico sobre el manejo teórico que intente explicar y comprender a la práctica.

De esta manera, nuestro planteamiento observa un entendimiento de la relación teoría y práctica bastante alejado de los ante-- riores, en la medida que postulamos la presencia de la reflexión en el acto didáctico, en el ejercicio del cual, la lectura teó-- rica que lo aprehende para entenderlos y explicarlo, requiere, pasar por una reconstrucción obligada de los principios que la estructura para estar en condiciones de aprehender el movimien-- to real del objeto.

Los obstáculos percibidos nos colocan en una situación de aler-- ta ante el discurso que comprende una reflexión sobre la prácti-- ca que como docentes realizan sujetos que han sido formados en la carrera de Pedagogía de la ENEP-Aragón. Y este alerta repa-- ra ante ese achatamiento de la reflexión en un nivel técnico--- instrumental que caracteriza a la continuidad del planteamiento didáctico.

3.2 Docencia e investigación

En cuanto ha sido posible discernir dos obstáculos dignos de -- ser considerados en la vinculación entre docencia e investiga-- ción: el que se refiere al acento pragmático con que es visto - el conocimiento en la docencia, y aquél que establece a la rela-- ción teoría y práctica como un modelo formal que se objetiviza en su ontologización en lo empírico; proseguimos, a continua-- ción, a una reconstrucción del movimiento de las categorías tra-- bajadas en la totalidad teórica representada por el vínculo do-- cencia-investigación⁽¹⁴⁶⁾ en el seno del ámbito de posibilidades en el que se inscribe a los sujetos que, habiendo sido formados en la docencia y la investigación de acuerdo a las expectativas de un plan de estudios, ejercen una práctica como docentes en - la institución que ha promovido dicha formación.

De esta manera desde la problemática en cuestión se persigue -- configurar el ámbito de lo específico del vínculo docencia-in-- vestigación, considerando que "... el pensamiento dialéctico ha de cuidarse de no imponer sus categorías formales como propieda-- des reales"⁽¹⁴⁷⁾ y para lo cual se requiere desbordar y abrir lo teórico hacia la aprehensión de lo real como elemento indetermi-- nado que representa, no obstante, lo determinable, lo posible.

En esta medida, el objeto de la presente investigación --el -- vínculo docencia-investigación-- y la contemplación que en él - hacemos el interior de una problemática --la configuración de - un discurso pedagógico explicativo desde la reflexión didáctica

146. "... las categorías que dan cuenta del movimiento no determinan al con-- creto, sino que determinan a su determinante: la totalidad." Zelman - M., H. Op. cit., p. 34.

147. Ibidem, pp. 41, 42.

sobre la docencia mediante el recurso de la investigación --- precisa promover las condiciones metodológicas que apunten hacia la aprehensión de lo real, mediante las cuales éste último corrobore su pertenencia ante el objeto.

Así, planteamos un trabajo grupal en el que toman parte ayudantes de profesor y becarios formados en la carrera de Pedagogía es decir, sujetos egresados y sujetos que cursan los últimos se mestres, respectivamente, que presentan una formación en la docencia y en la investigación como parte de su formación como -- pedagogos. El carácter de este trabajo grupal concibe la necesidad de llevar a cabo una problematización de la práctica que se realiza como docente como eje central del mismo. Para tal -- objeto delimitamos en un programa (Anexo No. 4) que contempla en cinco sesiones, tres niveles de aprehensión para ser trabajados por los participantes.

El primero de estos niveles se refiere a una recuperación de la práctica docente, es decir, a un momento de apertura a la re--- flexión sobre lo que el docente hace. En este punto intentamos dar lugar a lo que Remedi apuntala cuando dice: "Si nuestro hacer nos constituye es nuestro hacer el que necesita ser visto, leído, escuchado..."⁽¹⁴⁸⁾. Así promovemos, entre los participan tes, el planteamiento de problemáticas particulares en su tarea como ayudantes y con las cuales hacemos referencia a un mate--- rial de análisis que permite abrirnos paso ante su concepción -- de docencia.

Un segundo nivel está constituido por el esfuerzo de los parti cipantes para dar explicación, con fundamento teórico, a los --

148. Remedi, Eduardo. "Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método" en Revista de Tecnología Educativa. UAQ, México, 1984, p. 93.

problemas que plantean. En este sentido, incorporamos, en el programa, algunos materiales bibliográficos a partir de los cuales se genere una discusión respecto al papel de la teoría y la práctica en la docencia⁽¹⁴⁹⁾. Sin embargo, compete a cada participante trazar las líneas que le permiten acceder a un esclarecimiento teórico sobre el problema que ha presentado. Este momento presenta la oportunidad para reconocer un determinado manejo de los elementos que, con relación a la docencia, ha promovido un determinado plan de estudio, toda vez que en esta instancia se involucrarían diversos elementos teóricos. En suma, accedemos al papel que los participantes atribuyen a la teoría al presentarla frente a un problema concreto de la docencia.

Finalmente, señalamos un tercer nivel en el que se requiere que los participantes proyecten o bien, visualicen un proceder metodológico ante la concreción teórica que logran respecto a ese problema proveniente de su práctica como docentes. Este tercer momento recuperaría los elementos que, respecto a la investigación, manejan los participantes producto de una formación en la investigación comprendida en el plan de estudios. Por otra parte intervendrían diversas perspectivas de investigación y la posibilidad de que en ella se encuentra para dar cuenta de una problemática que tiene lugar en la cotidianeidad del docente.

Así, como concreción de estos tres momentos, solicitamos a los participantes que elaboren un proyecto de investigación. En este sentido, es preciso explicitar que la urdimbre metodológica desde la que concebimos un curso-taller de docencia e investiga

- - - - -
149. La bibliografía trabajada durante las sesiones jugó un papel principal en la problematización de la docencia en cuanto a su carácter instrumental así como recuperar al planteamiento dialéctico como recurso metodológico. (Ver anexo No. 4).

ción, apela en primer término al discurso que generan los sujetos respecto a su docencia, a la investigación que sobre ella realizan y a la vinculación que establecen entre ambas prácticas. En este sentido, el discurso que se manifiesta en la discusión grupal y el que se plasma en un producto específico representado por el proyecto de investigación, se hace objeto de un análisis interpretativo.

Hacer objeto de interpretación al discurso significa dirigirnos a éste como a "un trozo de lenguaje —pertenciente a la dimensión del habla— puesto en acción: es el habla considerada desde el contexto existencial (plano de la enunciación)", (150) y por tanto como manifestación del sentido que un sujeto concede a su relación con la realidad, en este caso, a la que configura con su práctica docente.

Frente a dicho discurso procederemos a realizar una interpretación que tenga como base la concreción teórica que hemos expuesto con respecto al vínculo docencia-investigación que funge como marco de referencia para dicha interpretación (151). Esta búsqueda interpretativa se orienta hacia la definición del ámbito de posibilidad abstracta que delimita "qué situaciones más con-

150. Ibañez, Jesús. Más allá de la Sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica. Siglo XXI, México, 1979, p. 136. Desde la hermenéutica lingüística se señala: "El lenguaje designa acerca de la realidad, pero no puede ser imaginado como reflejo de la realidad (... sino una...) forma de estar ante la realidad". Castilla del Pino, Carlos. Introducción a la hermenéutica del lenguaje. 2a. ed., Península, España, 1974, p. 51.

151. "El método hermenéutico (...) permite que el objeto investigado se imponga, que su textura quede intacta y que se vuelva comprensible. Además la teoría previa del investigador al objeto estudiado y permite que incluya su experiencia. Su finalidad es la interpretación y su objetivo es atender el sentido". Weiss, Eduard. "Hermenéutica-dialéctica. Una proposición metodológica para las Ciencias Sociales". DIE, IPN, México, 1979, p. 6.

cretas se originan a partir de las propias determinaciones de la categoría analizada" (152), con lo que el discurso que se hace objeto del análisis hermenéutico está signado, más no determina do, por las categorías que permiten en acceder a él.

Cabe entonces, traer a la memoria a las categorías que configuran al vínculo alternativo entre docencia e investigación. Los niveles trabajados durante el curso —instrumentación didáctica, problematización teórica y apertura metodológica—, representan un engarzamiento teórico, metodológico y técnico de la investigación que los participantes proyectarán. Así, la docencia funge como contenido principal del curso desde una intención por -- presentar la relación teoría-práctica que se logra con la incorporación de la investigación a la misma. La investigación, por su parte, se presenta como recurso mediador en la reflexión de los participantes, que al llevarlos a la elaboración de un producto —el proyecto de investigación— nos permite otorgar al curso las características de taller. De esta forma, los momentos: práctica del docente, investigación del docente y praxis del docente, observan el carácter de categorías de análisis que permiten interpretar los discursos emitidos en cada uno de los niveles trabajados.

Finalmente, resta dejar establecido que, en la medida que el -- análisis interpretativo constituye un momento metodológico que nos permite identificar a lo determinado del vínculo docencia-- investigación en el ejercicio de una formación en la docencia y

152. "... cuando hablamos de categorías, más que pensar en una estructura, es tamos considerando ciertas funciones que comprenden a los nexos por me-- dio de los cuales se pasa desde lo dado a lo posible; y a la inversa --- (donde se insertaría un proceder hermenéutico) sirven para captar lo --- real estructurado que se oculta en esas potencialidades". Zemelman --- Op. cit., p. 42.

la investigación, asimismo nos permite reconocer en lo determinable la necesidad de concretar nuevas determinaciones teóricas. De esta manera, perseguimos encontrar pautas de reconstrucción teórica que se perciben una vez que la problemática intenta accionar una realidad particular: la del pedagogo docente que reflexiona sobre su práctica.

A) Instrumentación didáctica

En este nivel la discusión, el discurso que explicita una concepción de docencia y los problemas que la aquejan en lo cotidiano, se constituyen en objeto de interpretación. De esta manera, invitamos a los participantes a definir lo que es docencia en términos de lo que ellos 'hacen' es decir, con referencia directa a su práctica docente. Así, de manera individual, los participantes concretan por escrito un discurso que representa una determinada articulación teórico-práctica frente a la docencia.

Esta síntesis teórico-práctica tiene como contenido a una conjunción particular entre 'saber' y 'hacer' que se plasma con la descripción de una práctica desde el esquema referencial de una formación profesional. Esto significa tener presente que las condiciones en que se genera este 'primer' discurso involucran lo que se sabe, desde una formación en la docencia respecto a la docencia misma y lo que se hace como docencia en tanto práctica profesional (153).

153. Como se recordará, en el segundo capítulo hemos considerado que desde el currículum se da un determinado tratamiento disciplinario a lo que se constituye el fundamento de una profesión, en función del cual son percibidas las prácticas que configuran, su ámbito discursivo. En este momento estamos apelando a la formación como el conjunto de experiencias escolares y profesionales susceptibles de ser reflexionadas para definir una determinada relación ante la realidad y el sentido que a dicha realidad se concede.

Al hacer una primera lectura de los elementos que se vierten en esta definición de docencia, parece existir un acuerdo común en denotarla como práctica. Claro es que se emplean diversas denominaciones como actividad, ejercicio, hacer. No obstante, connota un tratamiento diferenciado al definirla como práctica, -- pues ya se habla de una práctica pedagógica, de una práctica -- educativa o bien, de una práctica social. Y sin pretender hacer exhaustiva la descripción, es importante señalar las caracterizaciones que se hacen de tal manera que en ellas se reconocan los diversos entendimientos que existen entre los participantes. De esta manera se habla también de la docencia como: - actividad que desarrolla el docente; actividad práctica; ejercicio profesional; actividad profesional; actividad de construcción, transmisión y retroalimentación de conocimientos y experiencias; campo práctico-metodológico y formativo; interrelación maestro-alumno; situación donde se desarrolla el proceso enseñanza-aprendizaje; hacer y obrar ante lo cotidiano. Estas diferentes denominaciones expresan un tratamiento variable en la medida que aluden a diversos aspectos o niveles de descripción y ante lo cual se hace significativa la alusión a un docente y un alumno donde el primero se constituye en propiciador y organizador del proceso enseñanza-aprendizaje para que el segundo acceda a una serie de conocimientos, independientemente a la caracterización efectuada.

En este sentido, una segunda lectura nos permite destacar la -- existencia de dos tipos de definiciones, donde un grupo de ellas alude a una contextualización social, histórica y/o política de la docencia, mientras que en el segundo grupo se hacen ciertas precisiones respecto a los contenidos, los objetivos, recursos didácticos y actividades de enseñanza que no se encuentran en todas las del primer grupo. Sin embargo lo que nos interesa -- contrastar es el componente didáctico en el que se coloca la --

atención en uno u otro grupo. Así, en las definiciones del primero el énfasis está en los contenidos y se habla de someterlos a la crítica y la reflexión. En el segundo grupo se alude más a las cuestiones técnicas que contribuyen a la propiciación de aprendizajes, y que en oposición al otro grupo, sitúa su atención en el método.

Este ordenamiento realizado con base en el contenido latente⁽¹⁵⁴⁾ del discurso nos permite plantear con mayor claridad algunas interrogantes que orienten esa búsqueda por comprender para configurar una explicación⁽¹⁵⁵⁾. Al haber requerido a los sujetos -- que expresaran la definición de docencia que comprometiese su ejercicio como docentes, ¿qué es lo que finalmente han manejado los participantes? ¿Lo que constituye su experiencia profesional como docentes? ¿El saber que en torno a ésta última les ha proporcionado una formación en la docencia? En otros términos, ¿se trata de saber 'teórico' o de un saber 'práctico'? ¿De la percepción empírica de su práctica? ¿Una síntesis de ambos: saber y experiencia?

En primer término requerimos reconocer que la interpelación realizada puede también apuntar hacia lo que los participantes --

154. "... cualquier mensaje tiene carácter denotativo y connotativo a la vez. Denotación se refiere a la referencia inmediata que el código asigna a un término en una cultura determinada. Connotación se refiere a la suma de todas las unidades culturales que el significante puede evocar -- institucionalmente en la mente del destinatario". Weiss, E. Op. cit., p. 11. Por su parte Castilla del Pino señala: "... lo no-hablado es un componente más de lo-hablado, que debe situarse en el seno mismo de la cadena polisintagmática que compone el discurso total" Castilla del Pino, C. Op. cit., p. 35

155. "En lugar de decir que entendemos algo cuando tenemos una explicación - (...) el hermeneuta dice que hay una explicación cuando entendemos algo". Weiss, E. Op. cit., p. 12

'conocen' de su práctica. Permítasenos entonces hacer una diferenciación entre estas categorías epistémicas: saber y conocer. La diferencia estaría sancionada, básicamente, por el hecho de que el saber puede ser transferido, mientras que el conocer --- constituye en un proceso personal que no puede serlo ⁽¹⁵⁶⁾. En tal sentido, si se tratase de un mero manejo de saberes la búsqueda quedaría reducida a una identificación respecto al carácter técnico —en un sentido instrumental— o teórico —en tanto su manejo predominantemente conceptual— del discurso. Sin embargo, la interpretación pasaría por alto el tipo de aproximación que el sujeto realiza entre su práctica, la cual, posiblemente no se reduce al manejo de dichos saberes. En tal sentido, requerimos incorporar a esta comprensión del sentido latente, — un segundo discurso constituido por los problemas que los participantes destacan en su docencia en vista de que su enunciación permite tener acceso a la manera en que periben su práctica respecto a la definición que dan de dichos problemas. Esta incorporación se hace necesaria cuando, ha tenido lugar en el grupo una actividad consecuente con la redacción de la definición del discurso escrito y con la cual se intenta caracterizar, de manera global, la concepción de docencia que cada uno trabajó de manera individual. Esta actividad, tuvo como finalidad principal, el que los participantes dieran a conocer, unos a otros, sus puntos de vista ⁽¹⁵⁷⁾.

- --
156. "Cualquier saber es compartible; nadie, en cambio, puede conocer por otro, cada quien debe conocer por cuenta propia.(...) Sólo hay una forma indirecta de transmitir el conocimiento: colocar al otro en una situación propicia para que él mismo lo adquiera. Conocer es asunto estrictamente personal. Por ello saberes pueden consignarse en discursos razonados y anónimos, el conocer requiere, en cambio, del testimonio de quien conoce". Villoro, Luis. Creer, saber, conocer. 3a. ed. Siglo XXI, México, 1986, p. 211.
157. Cf. Chehaybar y Kury, Edith. Técnicas para el aprendizaje grupal. CISE. UNAM. México, 1982.

Es interesante que las palabras anotadas presentaran esa variabilidad como atributos de la docencia. Así, se escribieron procesos; problemática; didáctico(a); ejercicio profesional; práctica educativa; formativo; institucional; enseñanza-aprendizaje; conocimiento; espacio profesional; relación docente-alumno; relación teoría-práctica; investigación; ámbito educativo. De estos términos didáctico, formativo e institucional fueron objeto de discusión, con lo que se dejó entrever la intención por desbordar el ámbito instrumental de la docencia en el caso de la palabra 'didáctico'; del mismo modo, se argumenta que lo 'formativo' no corresponde ex-clusivamente a la docencia. En cuanto a lo 'institucional' se -manifiesta una divergencia sobre si la docencia sólo existe en la institución o bien es algo más que ella.

Como señalamos con anterioridad, en torno a una primera definición de docencia existen diversos manejos que en la discusión -grupal llevan a destacar la necesidad de argumentar; a partir -de un problema, una forma particular de aproximarse a la práctica docente. La discusión grupal permite, por su parte, poner a los participantes al tanto de las diferentes opiniones que existen sobre su práctica y que se requiere arribar a una fundamen-tación teórica de la misma para dar sentido a la aprehensión --personal que cada uno presenta.

En una segunda sesión, los participantes describen un problema que enfrentan como docentes. Los problemas descritos corresponden a tres instancias didácticas: al alumno, al docente, al curriculum. Es significativa la incidencia de las problemáticas que se plantean en cada uno de los rubros señalados. Cuando se hace referencia al alumno, se habla de actitudes receptivas, --acríticas, tradicionalistas; cuando se sitúa al docente como --eje del problema, se alude a las limitaciones de su formación y la reproducción de paradigmas didácticos aprendidos cuando alum-

no; finalmente, al señalar cuestiones del orden curricular, se distingue la selección de contenidos, su repetición, su atiborramiento, y se los articula a niveles que exceden el espacio institucional como la sociedad, la política educativa.

A continuación presentamos las problemáticas planteadas en cada uno de los grupos en que podemos inscribirlas:

a) Respecto al alumno:

- Recepción acrítica de contenidos.
- Falta de participación de los alumnos, esperan todo del maestro.
- Falta de claridad en el manejo de las teorías, no hay análisis profundos.
- Ausencia de un marco de reflexión en el que incide la no participación, falta de lectura y comprensión. El alumno que lee acapara toda la atención del grupo a la luz de su análisis.
- Falta de interés por algunas materias. Se tiene que obligar a los alumnos a que estudien. La no participación es una situación académica que empapa tanto al alumno como al docente.
- ¿Por qué los alumnos se orientan hacia unas determinadas áreas de la carrera?
- Falta de motivación en los alumnos para la lectura. Se requiere romper con el esquema que tienen del maestro y participar.

b) Respecto al docente:

- Adhesión del docente a una teoría, dada una carencia teórica en la formación. Como alumno en formación, se acepta la corriente que trae el profesor.
- El docente emplea planteamientos y recursos didácticos -- que no sirven y cuando los alumnos dan clase, reproducen sus deficiencias.
- Mitificación del docente, incluso por parte del ayudante.

- Prevalencia, en el ayudante, de una relación vertical de maestro-alumno.
- No se profundiza en las corrientes teóricas y se pide al alumno que sea crítico.
- Formación raquíctica en la docencia, atravesada por situaciones curriculares.
- Como profesores, se reproduce lo que hicieron nuestros profesores. La docencia que se ejerce es un producto de las condiciones de formación.
- La política educativa determina a los programas y éstos al maestro.
- Los profesores no analizan las formas de enseñanza.
- Los profesores no evalúan conocimientos sino la capacidad del alumno para responder a exámenes. ¿En qué medida las teorías 'críticas' de evaluación sirven para evaluar?
- ¿Cómo transmitir contenidos para propiciar la reflexión?
- ¿Qué papel juega el docente cuando el alumno no hace lecturas previas que inciden en el desarrollo de las actividades de aprendizaje? El docente debe asumir un compromiso.
- Como ayudantes no se sabe preparar una clase.

c) Respecto al curriculum:

- Selección de contenidos en los programas.
- Repetición de contenidos en la carrera que da lugar a un desequilibrio en el estudiante. El alumno repite los contenidos. No existe una relación entre las materias.
- Los alumnos no llegan a manejar los contenidos de los programas del plan de estudios.

En la explicitación de los problemas, parece clara su ubicación en términos de una carencia o deficiencia y donde se reconoce un "saber dónde está el problema" para los sujetos. Planteamos de esta forma, la búsqueda de una solución de carácter didáctico en un entendimiento amplio, es decir, en el que aún no se identifican elementos que lo reduzcan a un nivel instrumental. Aquí, es preciso tener en consideración la peculiar situación -

del ayudante en la carrera de Pedagogía, pues en su discurso inciden no sólo la percepción inmediata de su práctica y los elementos teóricos que ha obtenido en su formación sino la posibilidad de un reconocimiento de las condiciones que lo han conformado como docente, unas veces con la impugnación hacia el alumno que fue, otras, el docente que es con base en las situaciones curriculares que traen a colación una retrospectiva de su formación docente, desde lo que como alumno vivió.

La claridad y certeza con que se describen las problemáticas observa una brecha al compararla con las primeras definiciones de docencia; al estar ausentes los conceptos centrales que hacían clasificarlas ya en el grupo que se orienta a los contenidos o a los métodos. Cuando se habla de los problemas cotidianos, éstos adquieren una connotada carga de sentido común que no observa la articulación que mantienen las primeras definiciones. En este sentido, el proceso enseñanza-aprendizaje, las implicaciones de una práctica definida como social, histórica y política aparecen subrepticamente sin apuntar a la conceptualización -- del problema, en el mejor de los casos.

Conviene hacer algunas precisiones en torno a esta conceptualización del problema, que requieren trabajarse con relación a la conceptualización como producto del manejo de un saber adquirido en la formación y la conceptualización como parte de una relación con la realidad, es decir, en un proceso del conocer.

De inicio hay que tener presente que cuando hemos pedido a los participantes que definan a la docencia y posteriormente que -- planteen un problema en torno a la misma, les solicitamos que - consideren su práctica. De esta manera los situamos en el plano de la cotidianidad desde la cual aparecerán entremezclados

elementos del ser particular —en la terminología de Heller⁽¹⁵⁸⁾—, es decir la experiencia personal e inmediata, y los saberes que —permiten asimilarla, desde ese carácter personal, al conjunto— de prácticas educativas que socialmente se identifican como docencia; pero también estarán comprendidos los elementos que —apuntan a la caracterización del ser específico como el sentido asumido ante lo particular en el que se cuenta con conocimientos que se elevan por encima del sentido pragmático de la cotidianidad dando cuenta de sus determinaciones.

De esta forma, lo que podemos responder en este nivel de instrucción didáctica, es que lo que los sujetos plasman en los discursos que pretenden definir su práctica y reconocer un problema de la misma, es un conjunto de saberes cuyo manejo distanciado de la experiencia inmediata —que también se plasma en el discurso— permite aseverar una relación fragmentaria con su —práctica. Este carácter fragmentario está sancionado por la ausencia de conceptualizaciones que anticipan, frente a los problemas planteados, explicaciones o intenciones de explicación⁽¹⁵⁹⁾.

158. "La vida cotidiana es la vida del individuo. El individuo es siempre y al mismo tiempo ser particular y ser específico. (...) Nadie consigue identificarse con su actividad humano-específica hasta el punto de poder desprenderse enteramente de la cotidianidad. Y, a la inversa, no hay hombre alguno, por 'insustancial' que sea, que viva sólo la cotidianidad, aunque sin duda esta le absorberá principalmente". Heller, Agnes. Historia y vida cotidiana. Grijalbo, México, 1972, pp. 39, 42.
159. Asumiríamos aquí la caracterización general que Villoro da al conocimiento: "Podemos tomar 'conocimiento' como un término para designar cualquier forma de captar la existencia y la verdad de algo. En este sentido tan general, habría varias formas de 'conocimiento'. (...) Para conocer (en sentido estricto) x son condiciones necesarias: 1) Tener o haber tenido experiencias directas de x (y, por ende, que x exista). 2) Integrar en la unidad de un objeto x diferentes experiencias de x. 3) Poder tener ciertas respuestas intelectuales adecuadas frente a x. (...) El saber es necesariamente parcial, el conocer aspira a captar una totalidad". Villoro, L. Op. cit., pp. 205, 207.

A partir de lo anterior, podemos detectar una desvinculación entre teoría y práctica que se manifiesta cuando los participantes se refieren a los problemas con que tropiezan en su práctica sin presentar, explícitamente, los recursos teóricos que les permiten identificarlos, es decir, que el manejo de un problema de la práctica no observa la necesidad de acudir a la teoría. De ello inferimos en esta recuperación de la práctica hacia lo que constituirá un proceso de investigación, es decir, en el momento de 'práctica del docente', se encuentran serias limitaciones para perfilar como dada la dialecticidad entre teoría y práctica en los participantes. En este sentido se harían pertinentes las aprehensiones logradas en el capítulo anterior donde abordamos al curriculum. Sin embargo, las apreciaciones que pudiésemos realizar desde la instancia curricular tendrán aún que aguardar a la concreción que toma, en el proyecto diseñado por los participantes, la formación en la investigación.

Si por una parte podemos afirmar que los sujetos 'saben' qué es la docencia o bien lo que debe ser su docencia más que conocer su docencia, por otro lado sería impropio esperar la presencia de conocimientos, que a más de no ser asumidos ni tratados como tales, tuviesen como fundamento una argumentación del propio sujeto, toda vez que el dar cuenta de que se conoce tendría que remitirse a la explicitación del trayecto seguido para ello.

Ante tal situación, cuando hemos llegado a interpretar el discurso que emiten los participantes sobre su práctica para comprender que hay una escisión entre lo que de ella saben y lo que en ella perciben —es decir, donde se vive inmerso en la cotidianidad "abunda en pensamientos fragmentarios, material cognoscitivo y hasta juicios que no tienen nada que ver con la manipulación de las cosas ni con nuestras objetivaciones cósicas" (160)

que corresponde promover algunas condiciones donde los participantes 'testifiquen' cómo conocen a su práctica con el recurso de la investigación, lo cual significa acceder al nivel de problematización teórica.

B) Problematización teórica

El acercamiento anterior hacia el discurso de los participantes nos ha permitido destacar algunas pautas de conceptualización de la docencia: por un lado quienes se orientan a una preocupación sobre los contenidos y vinculan a ellos el carácter social e histórico de la docencia y por otro, quienes se centran en los procesos didácticos que promueven el aprendizaje. Asimismo se han destacado tres rubros en los que es posible clasificar los problemas planteados: el curriculum, el alumno y el docente.

En la medida que la lectura que intentamos hacer de la formación lograda por los sujetos en la docencia y la investigación observa el involucramiento de una y otra, de manera intencional en el abordaje de un problema de la práctica profesional como docente, nos permite recuperar no sólo un producto académico sino un ámbito de posibilidades disciplinarias. Esto significa que en este segundo nivel —de problematización teórica— donde parece darse un viraje hacia la investigación, en realidad estamos interpelando a los sujetos cómo conciben a la docencia como fuente de discusión teórica y a la investigación como recuperación de la práctica para el debate teórico. En estos términos podremos configurar un discurso que explicita las posibilidades de un trabajo disciplinario —desde lo pedagógico— como concreción de una formación planteada curricularmente. La posibilidad de una práctica del docente recuperada por una investigación del docente, en este ejercicio nos permitirá identificar un determinado esfuerzo por aproximar saber y hacer, superando

ese extrañamiento de la reflexión pedagógica de la cotidianidad docente.

Así, al acceder a este segundo nivel, existe la necesidad de incorporar al problema planteado una explicación con fundamento teórico. El discurso que se hace objeto de interpretación en este nivel procede de dos momentos de trabajo. Uno de ellos es el que tiene lugar en la discusión grupal respecto a la relación entre teoría y práctica en la docencia con base en las lecturas del programa y la presentación de la incorporación del fundamento teórico al problema en el grupo. El siguiente momento corresponde al tratamiento definitivo que los sujetos dan a la teoría en el proyecto de investigación.

Existe, de esta manera, una sesión dedicada al problema de la teoría y la práctica en la docencia y la que los participantes identifican un teoricismo y un pacticismo que suelen tener lugar en aquella. Además, es necesario señalar que el papel atribuido a la teoría en la docencia es diverso. Se plantea a ésta última como el conjunto de recursos que permiten al docente la elaboración de un programa; también se identifica con el contenido, el cual es explicado desde diversas teorías. Finalmente, se expresa que la teoría respalda a una práctica concreta.

La fundamentación que proponemos para abordar la cuestión de la teoría y la práctica es a partir de una lectura que les concibe como polos que se implican mutuamente, ubicándose a la primera —la teoría— en la base y como el marco general en el que se mueve la teoría. El tratamiento que presenta el autor ⁽¹⁶¹⁾ parece no generar controversia entre los participantes. Es signifi

161. Ori. Rubén. Los modos del saber y su periodización. El Caballito, México, 1983.

cativa la aceptación de la caracterización del autor manejada, una vez que, aclarando dudas de comprensión de la lectura, el manejo se queda en un nivel informativo sin someterse a discusión. Con ello, percibimos en el grupo un consenso ante la propuesta de una relación dialéctica entre teoría y práctica (162). Sin embargo 'lo no dicho' representa, en este caso, un espacio de contradicciones discursivas que se hacen patentes, en la sesión en la que los participantes exponen el tratamiento teórico que darán a su problema.

Durante dicha sesión se vierten una serie de argumentos que inciden en la imposibilidad de trabajar aspectos teóricos frente a un problema. Se señala no poseer elementos para dar explicación, que los autores que hablan de experiencias de investigación en la docencia, realmente no han hecho cambios significativos. Por otro lado, también se vertirán opiniones que arremeten hacia la necesidad de conformar una explicación, remarcando que la posibilidad se encuentra limitada por la formación en la carrera.

Así, en una porción del grupo existe, en este momento, una negativa para recurrir al manejo teórico de un problema que afecta su práctica. Habría quien manifestara: 'Las problemáticas son un reflejo de situaciones sociales, también nuestra maformación. Se conocen los problemas y se busca cómo abordarlos, '¿y después?' Esta lectura, realizada por uno de los participantes, alude explícitamente a la formación que se logra en la investigación. Pero en tanto vislumbra una reflexión retrospecti-

- - - - -

162. Existen algunas reservas con respecto a la esquematización abusiva del autor citado. Sin embargo, estas características nos permitieron insertarlo en un curso tan breve y en el cual se prevenía la tarea principal de trabajar el proyecto de investigación.

va sobre la formación en la docencia, por otra parte concibe un sino fatal para la práctica que se ejerce. Esta negación ante la investigación es corroborada con el argumento de que la búsqueda bibliográfica incrementó las dudas, y al término de la misma, la atención se situó en otro punto que no era el problema inicial.

Existe otra porción del grupo que intenta efectuar la aproximación teórica solicitada. Aquí se plantea la confusión sobre el manejo de teorías y se retoma lo señalado ante la formación, señalando algunas problemáticas vividas como alumno, por ejemplo, la adopción de la perspectiva teórica que maneja cada maestro, sin llevar a cabo una reflexión sobre ellas.

Además de percibir una serie de divergencias en cuanto al involucramiento de la teoría en la problematización, prevalece en el grupo una noción de investigación que persigue frutos para un mejoramiento de la práctica. En este sentido, pese a que no todos los participantes se declaran en la posibilidad de trabajar la teoría, se reivindica una necesidad de investigar y de que dicha necesidad debería de contemplarse en el curso de la carrera.

De esta manera, la teoría y la práctica pueden ser abordadas como un bien deseable para la práctica docente y sin embargo no pueden ser recreadas frente a ella. El sentido desde el cual se acepta una relación dialéctica entre teoría y práctica⁽¹⁶³⁾ en forma explícita observa entonces una contradicción con la --

163. La dialéctica, en tanto opción metodológica, plantea una determinada relación entre teoría y práctica que la diferencia de otros planteamientos que también las abordan, como el pragmatismo. Por ello, existe la necesidad de explicitarlo cuando a ella se alude.

negación, explícita también, de asumirla al enfrentar una problemática. Así, habremos de buscar en el contenido latente del discurso la explicación de esta aparente incoherencia. Para ello nos preguntaríamos ¿cuál es el sentido con el que los participantes se refieren a la teoría y a la práctica?

Para efectos de lograr una comprensión que responda a esta interrogante es necesario traer a colación algunos elementos trabajados en el nivel de instrumentación didáctica. Como se recordará en dicho nivel observaremos una ruptura entre el manejo que los sujetos hacen de la docencia a partir de lo que saben y de lo que hacen. En esta medida hemos podido atribuir un manejo aislado de elementos teóricos con respecto a la experiencia. Ahora, el grupo se permite destacar la presencia de la teoría en la docencia en sitios didácticos como los contenidos, como las pautas para elaborar un programa, es decir, que la teoría aparece con un carácter sustancial ya terminado: las teorías que constituyen al contenido requieren, para su transmisión, de un contacto con el docente; los recursos técnicos para elaborar un programa, son trabajados, en el mejor de los casos, conociendo su fundamento teórico. Sin embargo, se trata de un entendimiento de la teoría como el de un objeto que se aplica más que del producto de la reflexión del docente con respecto al manejo que hace de dichos recursos teóricos. Dicho entendimiento tiene lugar cuando, al procurar la fundamentación teórica de un problema de la práctica, hay un extravío en las teorías y una disolución del problema en la revisión bibliográfica. Así, el carácter crítico que se asume ante la formación profesional parece apuntar a una insuficiencia en el conjunto de 'teorías' adquiridas en la carrera o bien a que dicha insuficiencia viene aparejada con el conjunto de carencias que 'de por sí' observa el aparato educativo.

La fundamentación teórica de la práctica, que también se llega a señalar, parece aludir a una relación de aplicación y utilidad de la primera a la segunda, que no impide concebir que en algún momento la práctica retroalimente a la teoría: desechando un recurso teórico y sustituyéndolo por otro, desde lo que percibimos en este nivel de aproximación.

De este modo, la contradicción señalada es más aparente por cuanto representa una continuidad entre la concepción de la teoría que puede tener sitio en la docencia y la negación a explicar teóricamente un problema. Y en la medida que la porción del grupo que afirmó la posibilidad de emprender un tratamiento teórico puede hacerlo desde este mismo sentido pragmático —pues encuentra la solución en procurarse un manejo de teorías— conviene atender a los productos que finalmente concretaron los participantes.

Acudiendo a la diversidad de planteamientos que hacen los participantes y a fin de tener acceso a las particularidades de cada uno, una primera lectura de los proyectos permite distinguir ahora tres tipos de problemáticas⁽¹⁶⁴⁾. Por un lado, se encuentran las que hacen alusión a la formación docente del pedagogo. Por otra parte, están las que vinculan al desempeño docente a la repetición de contenidos, es decir, en una relación docente-curriculum. En tercer término aparecen los trabajos que aluden al aprendizaje del alumno y el que se coincide en un interés por superar las condiciones de acriticidad en que pueda darse. Existe además un trabajo donde específicamente se habla de técnicas didácticas y su efectividad en la enseñanza, que se aparta del

164. Estas problemáticas que arriban al proyecto no corresponden, como podemos apreciar al conjunto de problemas inicialmente presentados puesto que no todos los participantes completaron el curso.

carácter de los otros, como veremos más adelante.

Para efectos del análisis en este nivel de problematización teórica, consideramos la existencia de un manejo explícito de teoría y sus componentes —conceptos, categorías— que los sujetos han debido manejar al problematizar⁽¹⁶⁵⁾. Este manejo atestiguaría del sentido otorgado por cada participante a la teoría frente a la práctica docente, al tiempo que perfilaría el carácter de la investigación que la abordara.

Se requiere que hagamos algunas aclaraciones sobre el tipo de concreciones logradas por los participantes a fin de ser tomadas en cuenta durante la exposición de la interpretación configurada en torno a ellas. En primer lugar, los trabajos que presentamos observan diferentes niveles de concreción que van desde presentar un esbozo general del problema hasta los proyectos que comprendieron una detallada metodología e instrumentación técnica, así como algunas explicaciones y concreciones teóricas. Sin embargo, en la medida que nos interesa, en este nivel de problematización teórica, incursionar en el manejo que se da a la teoría, más que identificar a un determinado tipo de teoría, consideramos la posibilidad de reconstruir un cuadro general con los elementos que los trabajos presentaban, por mínimos que éstos fuesen. Esta tarea de reconstrucción fue por un lado necesaria dadas las condiciones en que el tratamiento teórico se presentó, prevaleciendo la ausencia de explicitéz teórica en los términos ya señalados sobre los componentes que se manejarían. Por otra parte, fue posible esta reconstrucción a partir de una lectura que intencionalmente tuvo por objeto hacer una -

165. Al solicitar un manejo teórico en la problematización ejercemos un principio metodológico constructivista que sustenta la imposibilidad de hacer cualquier lectura de la realidad sin teoría. Cf. Bourdieu, P. et.al. Op. cit.

recuperación teórica de los elementos que fungieron como parte de la fundamentación, aunque los sujetos no lo hayan señalado explícitamente⁽¹⁶⁶⁾.

De esta forma se estructuran cuatro cuadros en los que tiene lugar la reconstrucción mencionada y en los que recuperan los elementos que a continuación se pasan a describir.

En primer lugar presentamos el título de la problemática identificada. Aquí es necesario aclarar que la mayor parte de los trabajos no hacen explícita una denominación particular del problema a investigar. En este sentido, damos nombre a las problemáticas desde una aprehensión inicial del contenido de las mismas. En los casos que los trabajos sí han otorgado un nombre al problema, lo hemos transcrito al cuadro, y a excepción de una problemática (ver cuadro b), hemos anotado ambos nombres.

En el espacio correspondiente a las teorías, señalamos el nombre de la teoría de la que percibimos un manejo articulado como para identificarla, aún en los casos en que el participante no la explicita. Esto significa que su denominación responde a la presencia de elementos que la componen, y no a su totalidad.

En el caso de los conceptos y categorías, se trata de los componentes que pueden o no estar explicitados como tales. Aquí los conceptos son caracterizados como aquellas abstracciones explicativas y/o descriptivas de una porción de la realidad que tienen pertenencia a unos determinados principios teóricos. En --

166. "Indudablemente la interpretación hermenéutica siempre estará sujeta a la anticipación del sentido, a las teorías y a las ideologías del intérprete. Es así, necesariamente, porque la interpretación es guiada por la anticipación del sentido: algo que no se busca nunca nunca se encontrará". Weiss, B. Op. cit., p. 14.

cuanto a las categorías, éstas se identifican en cuanto además, de observar una determinada pertenencia teórica representan un determinado tratamiento metodológico ante los objetos de la realidad. Así, en algunos casos se tratará de categorías y conceptos consecuentes con la teoría que apreciamos. En otros, representan elementos integrados por el sujeto de acuerdo a su problemática.

Así, en primer grupo de trabajos (cuadro a) podemos apreciar la presencia de elementos teóricos afines que asemejan una problemáticas con otras, a más de aludir a la formación docente. Es en lugar de los conceptos donde aparece la 'formación' hacia cuya definición se orilla parte de la problematización. En dos de los trabajos se plantea al curriculum como la instancia desde la cual puede comenzarse a dar cuenta de dicha formación. En dichos trabajos se manejan algunos apuntalamientos que pueden ubicarse en la teoría de la reproducción que se hallan relacionados con la presencia explícita de una diferenciación de un plano de lo pseudoconcreto o fenoménico de una totalidad concreta. Las implicaciones de este tratamiento en la dimensionalidad teórica y metodológica del objeto proyectan un trabajo de construcción teórica.

a) Problemáticas relativas a la formación docente.

NOMBRE DE LA PROBLEMÁTICA	TEORÍA(S)	CONCEPTOS	CATEGORÍAS
a.1 "El problema del <u>curriculum</u> y la vida cotidiana" o "La posibilidad de formar a un docente con compromiso de clase". (+)	<ul style="list-style-type: none"> - Totalidad concreta - Teoría de la <u>reproducción</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - Curriculum - Quehacer docente - Formación 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Cotidianidad</u>. (++) - Reproducción social - Formación
a.2 Reproducción de las condiciones de formación en la docencia	<ul style="list-style-type: none"> - Reproducción - Totalidad concreta 	<ul style="list-style-type: none"> - Curriculum - Práctica social - Formación - Reproducción - Docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Transmisión de conocimientos - Perfil profesional - Contenido curricular - <u>Formación social</u> - Docencia en pedagogía - Lo fenoménico - <u>Momento histórico</u>
a.3 Preparación del pedagogo para la docencia	<ul style="list-style-type: none"> - No hay 	<ul style="list-style-type: none"> - Docencia - Formación profesional 	<ul style="list-style-type: none"> - Elementos teóricos de formación - Elementos prácticos de formación

(+) Los títulos entrecorridos corresponden a los que el participante dio a su proyecto.

(++) Los subrayados corresponden a la función que explícitamente el participante otorgó al término de su trabajo.

El tercer trabajo, a diferencia de los dos anteriores presenta una serie de conceptos y categorías no observan pertenencia alguna a un discurso teórico particular ni se hallan con vistas a conformarlo. De algún modo este trabajo no rebasa la propia -- problematización del curso, dando lugar a que la problemática -- que se plantea, no se ofrezca como objeto de investigación.

Es interesante que dos trabajos incidan en un manejo teórico y metodológico que no se asume como tal en la ubicación que se ha dado a los elementos. Preguntaríamos si esta forma de abordaje de la formación docente constituye el camino 'crítico' para enfrentar a la práctica que patentiza una determinada formación. En otras palabras, ¿se está enfrentando a la práctica una esquema, producto de la formación?, o bien, a partir de una forma---ción, ¿se está desplegando una posibilidad de abordaje crítico de la práctica como docente? Las preguntas que despierta esta coincidencia, al ser confrontadas con el tercer trabajo, previenen contra cualquier juicio concluyente.

De alguna manera, la problematización teórica observa elementos de ambas consideraciones —elementos de la formación lograda en la carrera y una forma particular de abordar a la realidad profesional que se vive como docente— que permite concretar una relación determinada entre teoría y práctica. En este sentido, podemos atribuir un manejo explicativo a la reflexión teórica frente a la práctica en los dos trabajos mencionados. Al tomar a la práctica como instancia desencadenante de la búsqueda y manejo teóricos, podemos avizorar una reconstrucción teórica. La ausencia de una cobertura teórica en el tercer trabajo, nos hace reconocer una permanencia en las evidencias, de donde se infiere la carencia de intenciones teóricas y metodológicas.

En el segundo grupo de trabajos (cuadro b) se hace significati-

b) Problemáticas relativas al desempleo docente y los contenidos

NOMBRE DE LA PROBLEMÁTICA	TEORÍA(S)	CONCEPTOS	CATEGORÍAS
b.1 Desvinculación de asignaturas y repetición de contenidos en la carrera de Pedagogía.	- Teoría sociopolítica de la educación.	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso enseñanza-aprendizaje. - Sociedad - Plan de estudios - Programa, asignatura - Política educativa - Conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Esquema referencial - Transmisión de conocimientos - Repetición de contenidos - Selección de contenidos - Investigación - Profesor, alumno
b.2 Reproducción de conocimientos aprendidos.	- Teoría de la reproducción.	<ul style="list-style-type: none"> - Currículum, plan de estudios - Formación - Educación - Proceso de enseñanza aprendizaje - Conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Inferencia del conocimiento Vs. reproducción - Proyecto nacionalista e ideológico - Práctica educativa escolarizada
b.3 "La repetición de conocimientos como un elemento fundamental en el ejercicio de la docencia y en el proceso de enseñanza-aprendizaje". (Repetición de los contenidos por el maestro y alumno).	- <u>Teoría sociopolítica de la educación</u>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Proceso enseñanza-aprendizaje</u> - <u>Docencia</u> - <u>Repetición de conocimientos</u> - Investigación 	<ul style="list-style-type: none"> - Repetición de conocimientos como negación de un vínculo entre docencia e investigación. - Reproducción del sistema - Causas económicas, sociales, políticas, educativas.

Cuadro b) (Continuación)

NOMBRE DE LA PROBLEMÁTICA	TEORÍA(S)	CONCEPTOS	CATEGORÍAS
b.4 "La enseñanza de - corrientes teóricas: su manejo y transmisión".	- No hay	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación - Conocimiento - Docente - Corrientes teóricas - Alumno - Currículum - Enseñanza 	<ul style="list-style-type: none"> - Adquisición y transmisión de conocimientos - Enseñanza de corrientes teóricas. - Docente transmisor - Alumno receptor
b.5 "Solucionar la falta de interés en los contenidos de la materia Psicología de la motivación".	- Teoría curricular de Hilda Taba	<ul style="list-style-type: none"> - Investigación - Práctica docente - Interés - Proceso de enseñanza aprendizaje - Plan y programa de estudio - Contenido 	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico de necesidades - Transmisión de conocimientos - Formación psicopedagógica - Relación maestro-alumno - Marco de referencia - Falta de lectura previa - Aspectos sociales y culturales - Participación en clase

va la presencia explícita de teorías y donde es constante la -- presencia de los conceptos, contenido y conocimiento. Estas -- problemáticas aluden a la transmisión y repetición de contenidos y conocimientos de donde se genera una reproducción.

Los tres primeros trabajos de este grupo, se abocan a una crítica sobre el manejo del conocimiento que, en manos del docente, se traduce en contenido de manera general en la carrera de Pedagogía, mientras que el cuarto trabajo se centra en un determinado tipo de contenidos —las corrientes teóricas— y el quinto en una asignatura particular —Psicología de la Motivación.

No obstante, las diferencias entre los tres primeros con los -- dos últimos, van más allá de los niveles de particularidad o generalidad enunciados. En primer término apreciamos la instalación del problema en el seno de lo social en los tres primeros -- trabajos, es decir, que para problematizar la repetición y reproducción de conocimientos y contenidos, se emplean recursos -- teóricos que aluden al análisis de las condiciones sociales que desbordan el ámbito institucional. Apreciamos en este sentido, la conformación de una explicación y, por tanto, un manejo reconstrutivo de la teoría, que en este momento de problematización ha pretendido articular una serie de principios para explicar a la repetición y transmisión de conocimientos. Nos faltará aún reconocer las pautas metodológicas que permitirán identificar el curso que finalmente se dará a la teoría.

En el caso del cuarto trabajo, existe, únicamente, una serie de términos que no se articulan a un determinado manejo teórico. -- En este sentido, el espacio discursivo en que se plantea el problema está delimitado por el aula de clase, en un entendimiento técnico del mismo. De esta manera, cuando se enuncia el currículum es dando por sentado que en él hay una serie de contenidos

a transmitir, como es el caso de 'corrientes teóricas', de ahí que la atención esté centrada en un cómo transmitir las mejor. - En este caso, la problematización teórica no observa una consistencia mediadora con un plano evidencial, y donde se atribuirá un tratamiento aplicativo a la teoría en el sentido de procurar una solución.

En el caso del quinto trabajo, se trata de una problemática en la cual se procura una explicación respecto a lo que sucede en los alumnos y para lo cual ni los contenidos ni el docente mismo tendrán que ver hasta el momento en que se determine la índole de necesidades, carencias e intereses del alumno. En este sentido, la problematización teórica asume los criterios de una metodología para diseñar planes y programas de estudio. Tal pareciera que la explicación del problema ya está dada desde lo que plantea Hilda Taba y sólo resta emplear los procedimientos que propone para solucionar la falta de interés. En éste último caso la práctica queda totalmente sometida a los criterios teóricos y metodológicos.

Es característico de este grupo insertar a la investigación como un elemento que se integra con vistas a resolver la problemática que se plantea. Así, se ofrece como solución a la reproducción de conocimientos y contenidos, o bien como remedio en una buena transmisión de 'corrientes teóricas, ni que decir en el caso donde se percibe, desde la problematización teórica, -- una propuesta metodológica para elaborar el programa de una -- asignatura.

Volviendo a los criterios que nos han permitido clasificar bajo un mismo rubro a estos trabajos tendríamos que, independientemente de un nivel más o menos amplio del tratamiento teórico, - éste último procura una implementación de la investigación para

dar solución a un problema. Esto es, que incluso en los tres primeros trabajos donde se apreció una reconstrucción de los recursos teóricos empleados a fin de atacar a la problemática, -- hay un énfasis en que la investigación sirva para resolver. A partir de ello y recuperando las interrogantes planteadas ante los trabajos del primer grupo (cuadro a), en este momento es posible ir destacando una formación particular en la investigación que posibilita, por un lado, el tratamiento teórico y su elaboración significativa hacia la práctica, y por otro, que esa investigación permite situarse, frente a esa práctica con mayores elementos para incidir en ella.

Aquí se hace pertinente destacar como, dado un determinado conjunto de saberes respecto a la docencia y una experiencia en la misma, esa mera yuxtaposición de saber y hacer comienza a borrar a partir de lo avanzado con estos dos grupos de trabajos. Así, pudiese irse destacando la apertura hacia un proceso de conocimiento que recupera que el "conocer algo nos pone en mejor disposición para poder habérsela con ello, porque elimina la sorpresa e implica una facilidad para prever su comportamiento, para otros inesperados".⁽¹⁶⁷⁾ No obstante, aún tendríamos que esclarecer cuales son los límites entre un sentido pragmático de la investigación y del conocimiento como su producto y un sentido explicativo y comprensivo de los mismos. Nuevamente, habremos de esperar la interpretación de las pautas metodológicas hacia donde desemboca la problematización teórica efectuada.

Avanzando sobre el tercer grupo de problemáticas (cuadro c), -- están comprendidos dos trabajos entre los que existen notables

167. Villoro, L. Op. cit., p. 206

c) Problemáticas referidas a la docencia y el aprendizaje

NOMBRE DE LA PROBLEMÁTICA	TEORÍA(S)	CONCEPTOS	CATEGORÍAS
c.1 Aprendizaje acrítico en la carrera de Pedagogía	- No hay	<ul style="list-style-type: none"> - Formación - Currículum - Docencia - Política educativa - Ideología dominante 	<ul style="list-style-type: none"> - Acriticidad del alumno en el aprendizaje - Teoría y práctica - Pseudoconcreción - Preselección y repetición de contenidos
c.2 "¿Cómo enseñar un contenido sin caer en la mecanización?"	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Teoría piagetiana</u> - <u>Teoría de la conducta humana</u> 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje - Objeto de conocimiento - Didáctica - Conducta - Docente 	<ul style="list-style-type: none"> - Repetición mecánica - Interrelación sujeto-objeto - Modificación de conductas - Política educativa - Currículum, plan de estudios y programa - Política educativa

diferencias en su tratamiento teórico. Así, aun cuando ambas - problemáticas parecen referirse a una búsqueda por superar un -- aprendizaje acrítico o mecánico que tiene lugar a la carrera de Pedagogía, los conceptos similares son únicamente los que aluden al docente y a la docencia.

En el primer trabajo aparecen los conceptos y categorías señaladas en un nivel enunciativo que no articulan por sí mismos, una explicación de la problemática. Así cuando se habla de 'ideología dominante' y 'política educativa', estos términos aparecen únicamente en un esquema que por sí solo intenta dar cuenta del problema. Al mencionarse una 'acriticidad del alumno en el --- aprendizaje', es patente la falta de sustento teórico: se sitúa a la acriticidad como un problema dado en la 'pseudoconcreción' resolviendo que se debe a una cuestión de preselección y repetición de contenidos. En este sentido, la inconsistencia teórica acompaña a una inconsistencia del problema mismo, pues el aprendizaje del alumno no observa explicación alguna, como si ésta - se hubiese dado ya en el enunciamiento de los conceptos 'política educativa' e 'ideología dominante'. Nuevamente nos encontramos con un planteamiento signado por la búsqueda de una solución, más que de una explicación.

En lo que concierne al segundo trabajo, es significativa la raigambre psicológica de la explicación por las teorías señaladas y asumidas por el sustentante, que aterrizan en el terreno didáctico, donde se hace preciso aclarar que éste último no se reduce a un plano instrumental sino que contempla ya en él una serie de determinaciones sociales que tendrán que ser comprendidas en la explicación que se pretende configurar. Así, apreciamos un intento de reconstrucción teórica de algunas vertientes psicológicas a partir de una práctica que también se haya mediada teóricamente para su aprehensión.

Con estos trabajos, que parecen atacar a un mismo problema, es posible abrir la discusión respecto a los límites entre lo pragmático y lo explicativo y comprensivo de una investigación que se articula a la docencia. La diferencia más patente entre ambos trabajos parece ser la ausencia de un manejo teórico en el primero, que sí se da en el segundo. Sin embargo, el manejo -- que se da a la teoría en éste último permite apreciar un avance sobre la misma en el sentido de que si bien existen configuradas algunas explicaciones respecto al aprendizaje, éstas no agotan a la realidad frente a la cual pueden confrontarse. Esto significaría la necesidad de superar un uso aplicativo de las mismas donde, en este caso, existiese la posibilidad de referirse a un aprendizaje que tiene lugar en unas condiciones curriculares concretas, que va más allá del manejo de un aprendizaje abstracto comprendido en las teorías. En este sentido estableceríamos, con este segundo trabajo un ejemplo de la posibilidad de irrumpir con el sentido pragmático de la teoría frente a la práctica docente, y con ello, de que la investigación que -- realiza el docente desemboque en un conocimiento nuevo.

Finalmente se tiene un último trabajo (cuadro d) que nos ha parecido necesario considerar aparte por su estructura en este nivel de problematización teórica.

En primer término en él se hace explícito que la problemática, la teoría, los conceptos y categorías se ubican en la Tecnología Educativa. Así, el sustentante designa a todos los elementos que aparecen en el cuadro como 'categorías'. De este modo, no se advierte la necesidad de conformar una explicación sino de verificar la eficacia de determinados principios teóricos, con lo que la problemática se resuelve en un plano instrumental que será consecuente con un sentido verificacionista de la investigación que desde este momento puede apreciarse.

d) Enseñanza: técnicas didácticas

NOMBRE DE LA PROBLEMATICA	TEORIA(S)	CONCEPTOS	CATEGORIAS
<p>d.1 "Las técnicas de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos dentro del aula de clases."</p>	<p>- Tecnología educativa</p>	<p>- Aprendizaje - Curriculum</p>	<p>- Técnicas de enseñanza - Plan de estudios, programa, carta descriptiva. - Características individuales y grupales. - Curriculum del profesor. - Esquema referencial del alumno</p>

En cuanto a este último trabajo sólo nos resta enfatizar un manejo cerrado de la teoría, desde el momento en que son los propios principios de la Tecnología Educativa los que dictan un -- problema, de tal modo que éste no es planteado a partir de la -- práctica. En este sentido será interesante apreciar las pautas metodológicas en las que desemboca este planteamiento. Esto no significa negar la posibilidad de cuestionar a la Tecnología -- Educativa a partir de sus propios principios, pero en tal caso se requerirá contar con un marco teórico desde el cual llevar a efecto dicha empresa (168).

En el recorrido hasta aquí realizado han tenido lugar ciertas -- puntualizaciones respecto al carácter que asume la teoría frente a la práctica en este ejercicio realizado por los participantes: problematizar teóricamente a su práctica. A partir de estas puntualizaciones habremos de partir para caracterizar a la investigación del docente que se ha recreado.

Por cuanto la preocupación principal de llevar a cabo esta experiencia ha sido identificar el ámbito de posibilidades que procura una determinada formación en la docencia y la investigación, debemos reconocer un amplio y diverso cuadro de posibilidades que pueden ubicarse entre dos puntos extremos que aquí si tuaríamos en una práctica cuya aprehensión no supera el ámbito evidencial de la misma y que se vincula con connotaciones instrumentales de la docencia, y por otra parte, en una relación teo-

-- -- -- -- --
168. "... es preciso emplear contra la teoría tradicional las mismas armas -- que contra la sociología espontánea, (...) porque las construcciones -- más complejas toman de la lógica del sentido común no sólo sus esquemas de pensamiento sino también su proyecto fundamental". Bourdieu et. al. - Op. cit., p. 47. En este sentido aludiríamos a la Tecnología Educativa que requiere para su análisis como cuerpo teórico, de un aparato conceptual ubicado frente a ella y explicitado como tal.

ría-práctica donde a partir de una búsqueda por superar ese plano evidencial surge de la práctica una demanda de reconstrucción teórica. Un punto intermedio, estaría representado por un manejo aplicativo de la teoría para resolver más que explicar, los problemas de la práctica. Por otro lado, hemos podido presenciar un manejo formalista de la teoría desde el que se plantea un accionar deductivista ante la realidad⁽¹⁶⁹⁾.

La agrupación de los trabajos por problemáticas afines nos proporcionan elementos atribuibles a una formación en la docencia a partir de un currículum determinado. En este aspecto podemos destacar una preocupación general sobre la propia formación, sobre los contenidos, sobre los procesos de aprendizaje y sobre las técnicas de enseñanza. De estos cuatro rubros, se detecta un camino más delineado, más hecho para el abordaje de las problemáticas en el referido a la cuestión de los contenidos: parece existir un esquema que va de la política educativa al plan de estudios y de éste a los contenidos, aplicable cuando el currículum es parte central en la problemática. En este mismo sentido es significativa la presencia de elementos procedentes de la teoría de la reproducción⁽¹⁷⁰⁾.

Finalmente habremos de señalar la necesidad de incursionar en el tipo de aproximación metodológica que realizan los sujetos ante su práctica con lo cual estaríamos en condiciones de consolidar la interpretación hasta aquí realizada sobre el carácter de la docencia como objeto de reflexión, contando próximamente con algunos elementos que toman parte en una formación en la investigación.

169. "...la deducción es el único método lógico que proporciona inferencias rigurosas ya que a partir de premisas válidas nos conduce a la verdad de conclusión por medio de la aplicación de estructuras lógicas adecuadas". Alonso, J.A. *Op. cit.*, p. 29. Si bien, como veremos más adelante, la solución metodológica que da el participante a su proyecto es muy diversa de un deductivismo estricto. No obstante, en este nivel apreciamos ese tratamiento teórico.

170. Al identificar elementos de la teoría de la reproducción concordamos con P. de Leonardo cuando señala: "De hecho, las diferentes versiones de la teoría de la reproducción tienen como punto de partida el reconocimiento de lo que sucede con la escuela y con la educación está de una y otra manera ligado al contexto social y económico en el que ésta se desenvuelve. Todos coinciden en la necesidad de remover la cortina ideológica que no permite ver las relaciones estructurales que existen entre el fenómeno educativo y las estructuras económicas, social, política e ideológica dominantes". de Leonardo, Patricia. La nueva sociología de la educación. Antología. SEP, El Caballito, México, 1986, p. 15.

C) Apertura metodológica

En este último nivel del curso consideramos la proyección metodológica que los participantes trazan respecto a su práctica, - ésta última como objeto de investigación, es decir, la concreción que adopta la docencia para ser abordada mediante procedimientos diversos que tiendan a conformar una explicación.

Es preciso aclarar que no en todos los trabajos presentados se ha dado un lugar particular a lo que conforma la metodología. - Así, nuevamente hemos dado lugar a una reconstrucción de la metodología a partir de las pautas que en este sentido manejan -- los sustentantes.

En este sentido, la metodología la concebimos como "el conjunto de principios generales que sientan las bases de una teoriza--- ción en torno a los métodos que pueden ser aplicados en una investigación"⁽¹⁷¹⁾. Por lo que a continuación hemos de atender - a la serie de procedimientos que los sujetos plantean explícitamente para enfrentar a la problemática en cuestión, aunque como ya se señala no estén comprendidos en un apartado especial denominado 'metodología'.

De este modo, conservamos los agrupamientos de las problemáti--- cas elaboradas en el nivel anterior --de problematización teóri--- ca-- para destacar el carácter de la articulación teórica y me--- todológica que se logra en cada trabajo.

171. Cázares H., Laura. et. al. Técnicas actuales de investigación documental. Trillas-UAM, México, 1985, p. 14. En este sentido, la metodología ocupa, como lo señala J.A. Alonso (Op. cit.) un sitio intermedio entre la teoría y las técnicas, de tal modo que cabe esperar esta articula--- ción y la inclusión de procedimientos técnicos.

Así, en lo concierne a los trabajos ubicados en el primer rubro —formación docente— (cuadro e), apreciamos notables diferencias en cuanto a la percepción de lo metodológico y la concreción a la que arrivan.

e) Metodología de las problemáticas sobre formación docente.

PROBLEMATICA	METODOLOGIA
<p>e.1 "El problema del curriculum y la vida cotidiana" o "La posibilidad de formar a un docente con compromiso de clase"</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis del curriculum - Determinación formal del docente por el plan de estudios. - Replanteamiento del curriculum en el contexto histórico-social. - Develamiento de la reproducción social y la cotidianidad pseudoconcreta.
<p>e.2 Reproducción de las condiciones de formación en la docencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Observación fenoménica con relación a la construcción del objeto de estudio. - Explicación
<p>e.3 Preparación del pedagogo para la docencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estudio exploratorio con una generación de egresados y alumnos inscritos en la licenciatura en Pedagogía en Aragón. - Cuestionario, entrevistas, observaciones, grabaciones.

En el trabajo titulado "El problema del curriculum y la vida cotidiana" existe un proceder metodológico que recupera la intención teórica a que alude, desde un planteamiento reproductivista. En ese entendimiento, la categoría 'cotidianidad' irrumpe en la distinción del ámbito formal del curriculum y el reconocimiento de situaciones histórico-sociales que no se explicitan en dicha formalidad. El hecho de plantear un análisis del curriculum con una intención teórica representa un recurso neces

rio a la problemática de la formación, docente, sin embargo, no se precisa lo que se hará con las categorías de cotidianidad, - formación, reproducción social, en el análisis, el cual se encuentra supeditada la posibilidad de un replanteamiento curricular.

En segundo trabajo, referido a la reproducción de las condiciones de formación en la docencia, permite percibir la necesidad de una distinción entre un plano pseudoconcreto que requiere -- ser superado para arribar a una explicación. La brevedad del - trabajo sólo cubre estos dos grandes momentos metodológicos sin plantear cuál será el accionar de los conceptos y categorías en la explicación que se plantea. Este trabajo y el anterior observan la necesidad de incurrir en un cuestionamiento de lo que aparece en la experiencia inmediata.

En lo que respecta a la problemática sobre la preparación del - pedagogo para la docencia existe, a diferencia de las dos anteriores, una serie de precisiones técnicas que no sustentan una reflexión metodológica cuyo fundamento teórico de sentido a dichas acciones técnicas. En este caso, la ambigüedad conceptual se prolonga a una fragmentación de los elementos técnicos que - no integran un proyecto metodológico, con lo que a diferencia de los dos trabajos anteriores, se trata aquí de una aprehen-- sión empírica de la docencia, pues no se define el trabajo que se realizará con los datos recopilados.

Como podemos apreciar, en el nivel de problematización teórica ya se adelantaban algunas consecuencias metodológicas en el proyecto. Así, las diferencias percibidas entre los tres trabajos nos permite conceder al acercamiento de su metodología una pauta importante para configurar una explicación sobre el involucramiento entre docencia e investigación, finalmente lograda. Así

la docencia requeriría de una construcción teórica en los dos primeros trabajos y asumiría el carácter de un objeto empírico en el tercero.

En la medida que las pautas metodológicas representan una determinada formación en la investigación, se hace patente la imposibilidad de los trabajos que ofrecen un punto de vista crítico ante la formación docente, para procurar un proceder técnico -- que vaya más allá de las intenciones teóricas. Por el contrario, el tercer trabajo, ante una premura de lo técnico, propone determinadas estrategias sin dar lugar a una reflexión, que en este caso, propiamente destacaría a la carencia de un respaldo teórico. En este sentido cuestionaríamos el hecho de que un tratamiento 'crítico' de la docencia se quede atrapado en lo discursivo, es decir sin lograr concretar la especificidad del objeto que se aborda y supeditándolo a las categorías y conceptos desde donde se le configura como tal, y que sea precisamente un tratamiento permanente técnico el que procure lograr una instrumentación metodológica. En pocas palabras, pareciera --- existir un carácter antagónico entre la reflexión teórica crítica y la concreción metodológica. ¿Podría atribuirse esta polarización a una formación que fracciona, en particular a la docencia como práctica y al discurso teórico frente a ella? ¿Tendríamos que aceptar la existencia única de saberes teóricos y prácticos desvinculados del hacer como se prevé en el nivel de instrumentación didáctica?

Pasando al segundo grupo de problemáticas (cuadro f) —sobre docencia y contenidos— existe un aspecto de especial atención -- que las hace coincidir. En primer término se reconoce la existencia de un problema al que hay que darle solución y para lo cual se involucran momentos de instrumentación didáctica en la concreción metodológica.

f) Metodología de las problemáticas sobre el desempeño docente y los contenidos

PROBLEMATICA	METODOLOGIA
<p>f.1 Desvinculación de asignaturas y repetición de contenidos en la carrera de Pedagogía.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento del plan de estudios por el profesor: relación de su materia con las demás. - Detección de contenidos repetidos. - Búsqueda de elementos que afectan el ejercicio docente: factores económicos, políticos, culturales. - Organización de contenidos evitando la repetición.
<p>f.2 Reproducción de conocimientos aprendidos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Consideración de nivel y capacidad del sujeto que aprende. - Determinar la velocidad con la que se quiere producir el aprendizaje. - Dar una explicación amplia de los contenidos medulares al alumno. - Proporcionar al alumno elementos teórico-analíticos y una base conceptual para el análisis e inferencia del conocimiento.
<p>f.3 "La repetición de conocimientos como un elemento fundamental en el ejercicio de la docencia y en el proceso de enseñanza-aprendizaje". (Repetición de contenidos por el maestro y el alumno).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboración del marco teórico conceptual que considere, desde la teoría sociopolítica de la educación, aspectos políticos, sociales y económicos. - Estudio de campo con profesores y alumnos de la carrera de Pedagogía del turno matutino. - Técnica de observación: en 25 materias elegidas al azar, durante cinco sesiones de clase, para conocer en qué medida se da la repetición de conocimientos y si existe una relación entre ésta y el maestro. - Aplicación de cuestionarios al 75% de los alumnos para conocer la medida en que el maestro propicia la repetición de contenidos.

Cuadro f) (Continuación)

PROBLEMATICA	METODOLOGIA
f.4 "La enseñanza de corrientes teóricas: su manejo y transmisión".	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar una solución para la enseñanza de corrientes teóricas. - Conocimiento de las corrientes. - Método 'apropiado' para enseñarlas. - Revisión del curriculum. - Interés y antecedentes del alumno. - Participación del alumno en la transmisión del conocimiento. - Búsqueda de lecturas, por parte del alumno, para ser confrontadas entre sí.
f.5 "Solucionar la falta de interés en los contenidos de la materia Psicología de la Motivación".	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de los contenidos del programa para determinar si satisfacen las necesidades de los alumnos y su relación con otras asignaturas. - Cuestionar a los alumnos sobre la accesibilidad de los contenidos, la formación pedagógica que brindan y para que propagan soluciones. - Elaboración de una propuesta de trabajo con base en lo anterior. - En el análisis de los contenidos se conocerán las causas político-educativas que propician la selección y organización del currículo. - Así el docente tendrá elementos sobre el deterioro de su práctica

En la primera problemática —repetición de contenidos y desvinculación de las asignaturas en la carrera de Pedagogía— se plantea lo metodológico como una serie de procedimientos realizados por el profesor a fin de detectar la repetición de contenidos. De esta manera la intención por atacar el problema mediante una determinada metodología es desplazada para concretar una pro---

puesta de investigación que han de efectuar los profesores de -- las diversas asignaturas.

La segunda problemática acentúa este carácter propositivo en tanto que los elementos denominados metodológicos aluden completamente a lo que el maestro tiene que hacer para que el alumno supere el problema en cuestión: su incapacidad para inferir conocimientos.

Por su parte la tercera problemática que, como ya se señaló no - observa esta incidencia en lo didáctico ni con este carácter propositivo, promueve una aproximación empírica al espacio del aula. Es significativo en esta problemática que, no obstante su explicitéza técnica, prevalezca una desarticulación entre la teoría y los recursos técnicos, es decir, que la teoría sólo se enuncia - y no se trabaja en una reflexión metodológica que permita reconocer la pertinencia técnica.

Por otro lado la cuarta problemática se proclama por la búsqueda de una propuesta específica para enseñar 'corrientes teóricas', en este sentido, no se va de inmediato a la propuesta, sin embargo se perfilan algunas sugerencias que se encaminan a buscar esa solución como si se tuviesen identificadas ciertas respuestas a la misma. La ausencia de un respaldo teórico repercute en que - no se encare un proceder en la investigación y mejor se recurra a soluciones dadas desde el sentido común, sin que se observe su integración a una explicación.

Finalmente, la quinta problemática guarda cierta similitud con - las dos primeras en el sentido de lanzar una propuesta de análisis, con el agregado de hacerlo a partir de la propuesta de elaboración de planes y programas de estudio de H. Taba. En este - caso tiene lugar una incorporación teórica y metodológica que se

asume sin trabajarla frente a problema que inicialmente se plantea, resolviéndose en un plano formal esta incorporación.

El trabajo metodológico que se proyecta y se concreta en esta serie de problemáticas nos posibilita dar respuesta a la cuestión que planteamos en torno al antagonismo que percibimos en el grupo anterior entre la reflexión teórica y la instrumentación técnica, es decir, como si se tratasen de recursos excluyentes. La tercera problemática ofrece elementos para discutir la coexistencia de dichos elementos y en donde se precisa apuntar la carencia de un vínculo metodológico entre teoría y técnicas. En tal caso habremos de reformular la cuestión que atañe a la formación para preguntar ahora si se trata del producto de una complejidad que va más allá de una desvinculación entre las asignaturas del área de Didáctica y de Investigación y que tiene sitio en las prácticas que se generan a partir del plan de estudios y que, ubicándose en lo curricular, despliegan diversos sentidos ante las prácticas que desde aquél se definen como pedagógicas. Esto significa la posibilidad de reconocer en los trabajos realizados por los participantes una determinada forma de plasmar el sentido que conceden a la reflexión que realiza un docente que investiga y que consiste en considerar a la teoría como un saber del que se hecha mano para aplicar sin dar paso a una reflexión vinculadora de dicho saber con la práctica que ejercen. Aparejado a este sentido estaría otro de carácter propositivo en el que se recrea el sentido pragmático -- que ocupa la teoría ante la práctica en la docencia. Aquí traeríamos a colación el caso de la quinta problemática -- donde no existe un trabajo de construcción teórico-metodológica -- pues en la perspectiva teórica está ya dada la explicación y el acontecer metodológico, así el imperativo propositivo desplaza a la posibilidad de configurar una explicación. En una situación similar se encuentra la primera problemática donde, al incursio-

nar en el terreno didáctico, cesa la reflexión. Incluso podemos llegar a hablar de un sentido propositivo independientemente de la reflexión teórica como el que se da en la cuarta problemática en la que se apunta hacia una propuesta sin sustento teórico alguno.

Desde este grupo de trabajos tendríamos que atender a las relaciones que pueden establecerse entre la propuesta y la explicación hacia la que apunta un proyecto metodológico, es decir, si el conocimiento que se genera en una práctica de la investigación en la docencia, al observar un carácter propositivo que se articula a uno explicativo, significa quedarse atrapado en el sentido pragmático de la investigación que se vincula a la docencia. Requerimos así, avanzar con el siguiente grupo de trabajos.

En lo concerniente a los trabajos del tercer grupo (cuadro g) —sobre docencia y aprendizaje— nuevamente existe un contraste en la concreción lograda, ahora, en el plano metodológico.

g) Metodología de las problemáticas sobre docencia y aprendizaje.

PROBLEMÁTICA	METODOLOGÍA
g.1 Aprendizaje acrítico en la carrera de Pedagogía.	<ul style="list-style-type: none"> - Empleo del análisis de contenidos y del método dialéctico para abordar las lecturas de la asignatura. - Lectura de los documentos señalados por el programa de la asignatura. - El alumno y el maestro buscarán otros documentos que apoyen, contradigan o ejemplifiquen los temas del curso.

Cuadro 9) (Continuación)

PROBLEMATICA	METODOLOGIA
g.2 "¿Cómo enseñar un contenido sin caer en la mecanización?"	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de una o varias teorías que den cuenta de lo que es la docencia, la mecanización, la didáctica, el docente. - Conceptualización del aprendizaje superando su entendimiento como mecanización desde la teoría piagetiana y la teoría de la conducta humana. - Replanteamiento de la didáctica. - Para lograr lo anterior y como propuesta no única: <ul style="list-style-type: none"> + Esclarecimiento de las dudas del alumno respecto al trabajo del curso. + Lectura previa de contenidos por el alumno y el profesor. + Problematización y discusión fundamentada del contenido. + Concretar por escrito las reflexiones realizadas. - Para una investigación profunda analizar la política educativa, la institución, el curriculum, los contenidos.

En el primer caso observamos cierta similitud con el carácter propositivo al que se ha aludido en el grupo anterior de trabajos. No obstante la carencia de sustento teórico que se ha apreciado en el mismo en el nivel de problematización teórica, se comprende, en la propuesta, un análisis comparativo y el empleo del método dialéctico en el análisis de las lecturas. Es decir que se deja de lado el esclarecimiento de lo que constituye un 'aprendizaje acrítico' para incorporar metodologías que no son definidas ni trabajadas desde lo didáctico, esto es, des

de un espacio que articula un entendimiento de aprendizaje con un proyecto formativo que destaque la pertinencia de dichas metodologías.

Por su parte, en el segundo trabajo se contemplan dos niveles y entendimientos de lo metodológico. Uno es el referido al tratamiento explicativo de la problemática y el otro a la incidencia en lo didáctico donde parecen recuperarse ciertos elementos teóricos. Es significativa la presencia de teorías psicológicas - en este segundo trabajo pero en donde se intenta otorgar un tratamiento desde lo social. Este carácter social permite dar --- apertura hacia una reconceptualización de las explicaciones que desde lo psicológico se poseen. Sin embargo no se cuenta con un sustento teórico anterior que capture esta intención metodológica pero que se plantea para una 'investigación profunda'.

Con este segundo trabajo podemos encontrar las dos intenciones de la vinculación entre docencia e investigación: la primera -- que arriba a una propuesta didáctica a partir de cierta reconstrucción teórica, y la segunda, que proyecta una explicación en la que se logre concretar una reconceptualización de lo didáctico. En este sentido podríamos corroborar, si no un carácter excluyente entre estas intenciones, sí como intenciones adversas para que la explicación y la comprensión funjan como antecedente de la propuesta.

Finalmente, en la problemática que se ha considerado aparte --- (cuadro h) --- "Las técnicas de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos dentro del aula de clases." --- en este nivel se destaca - la ausencia de la reflexión metodológica.

h) Metodología de la problemática sobre técnicas didácticas

PROBLEMATICA	METODOLOGIA
h.1 "Las técnicas de enseñanza y el aprendizaje de los -- alumnos dentro del aula de clase."	<ul style="list-style-type: none"> - Análisis de la tecnología educativa. - Crítica a la tecnología educativa. - Análisis de las modificaciones en planes y programas de estudio al <u>imple-</u>mentar las técnicas de enseñanza. - Estudio individual y grupal a los <u>alum</u>nos para saber si las técnicas son -- <u>acertadas.</u> - Análisis del curriculum del docente. - Análisis del esquema referencial del alumno. - Análisis de las condiciones adecuadas del salón - Análisis del estado emocional del <u>pro</u>fesor y el alumno

Se trata de un trabajo monográfico en el sentido de referirse a un planteamiento didáctico —la Tecnología Educativa— sin alguna intención teórica que permita dar sentido a las diversas actividades que se proponen para el análisis de la eficacia de -- las técnicas. Existe un atisbo de verificación, es decir, de - procurar unas condiciones de trabajo en el aula para confrontar los principios de dicho planteamiento didáctico, intención que se propone ambigualmente. Así, la metodología está contenida en un manejo dogmático de la teoría.

Con este trabajo daríamos por concluido este acercamiento interpretativo a las concreciones logradas por los participantes y - nos parece pertinente que, antes de continuar, recuperemos la - comprensión que permite dar paso a la explicación que exponemos

en el siguiente apartado de este capítulo.

En el seno del trabajo grupal han tenido lugar elementos de la formación profesional de los participantes así como los que provienen de su experiencia profesional como docentes. De una parte destacamos las problemáticas que observaron en su descripción la necesidad de concebirse con un carácter social, es decir, como situaciones emergentes en el aula de clase que encontraban su origen en procesos exógenos al aula y la institución misma, fundamentalmente, a partir del sentido que la sociedad concede a los procesos de formación. En el otro lado estaban las que colocaron en los procesos que tienen lugar en el aula el origen y solución del problema.

En ambos casos se despliega un sentido propositivo del producto que se logra de la investigación en la docencia que domina, anteponiéndose y/o desplazando, la formulación de una explicación. Esto significa observar en la práctica docente un hacer que debe ser eficiente, que puede habérselas sin la reflexión teórica o que puede considerarla en un sentido aplicativo. En cuanto se atribuye, en algunos trabajos, un papel explicativo a la teoría, se encuentran dificultades para concretarse como un discurso que siga tomando como criterio fundamental a la práctica, es decir, dando sitio a la reflexión metodológica que articula lo real a su lectura teórica sin subordinar aquél a ésta. En este caso, lo explicativo y lo propositivo se comprenden como sentidos paralelos que no llegan a integrarse.

A partir de estas puntualizaciones generales es posible emprender el camino de reconstrucción de la problemática con base en las necesidades explicativas del vínculo entre docencia e investigación.

3.3 El Vínculo Docencia-Investigación

La relación entre teoría y práctica que establecen los participantes al proyectar una investigación sobre su docencia requiere de ser explicada desde las categorías que conforman un vínculo alternativo entre docencia e investigación: del docente, investigación del docente y praxis del docente.

Como recordaremos, la necesidad de acudir al ámbito de posibilidades en que puede hacerse alusión al vínculo docencia-investigación, contempla evitar "un desfase entre las categorías teóricas respecto a la realidad (... es decir) la probable confusión entre lo que es la función de identificar propiedades por el razonar con las propiedades objetivas mismas".⁽¹⁷²⁾ De este modo, la vigilancia que ejercemos sobre el análisis interpretativo -- del discurso que los participantes plasman en el proyecto de investigación y emiten durante el desarrollo del curso, nos permite poner en juego el carácter explicativo de las categorías mencionadas frente a la realidad y, para efectos de que dicha incidencia explicativa alcance a puntualizar ciertas cuestiones relativas a la formación en la docencia y la investigación del -- pedagogo, requerimos destacar la serie de determinaciones del campo de posibilidades del discurso docente.

Hecha esta aclaración únicamente nos restaría explicitar que en su manejo como categorías de análisis y como momentos metodológicos de ese vínculo alternativo entre docencia e investigación, 'práctica del docente', 'investigación del docente' y 'praxis del docente', comportan un papel incorporador de la interpretación que se logra sobre el discurso de los participantes al planteamiento alternativo que aquí se trabaja.

172. Zemelman M., H. Op. cit., p. 41.

Inicialmente cuestionábamos ¿qué es lo que los docentes expresan de su práctica? más adelante adjuntamos ¿cómo se aproximan dichos docentes a su práctica? Así, cuando a la primera interrogante las respuestas han presentado una diversidad de concepciones que pudieron, no obstante, ser agrupadas en dos apartados —las que aluden a un entendimiento técnico de la práctica y las que observan su involucramiento en lo social—, en el segundo caso las posibilidades de respuesta se han topado con dos entendimientos de lo metodológico: uno con aterrizaje en lo didáctico en un entendimiento instrumental del mismo; otro hacia la investigación en cuanto reconstrucción teórica o bien, a la verificación de supuestos teóricos. En tal sentido las preguntas arriba enunciadas han representado a una 'práctica del docente' y una 'investigación del docente' ⁽¹⁷³⁾, respectivamente, y que nos han permitido gestar una interpretación de estas respuestas.

Finalmente, añadiríamos la siguiente pregunta que se configura como síntesis de las anteriores: ¿qué es la docencia en cuanto práctica para los propios sujetos que la realizan de modo que puedan contemplarla en un vínculo con la investigación? En otras palabras, ¿cómo perciben los sujetos un vínculo entre docencia e investigación? En este terreno interpretativo estaría presente una determinada 'praxis del docente' como momento que concreta un sentido asignado a la práctica en las formas de abordaje que para la misma se plantean. Como parte constituyente de las respuestas a las preguntas anteriores tendríamos, de

- - - - -

173. Al hacer referencia a 'práctica del docente' e 'investigación del docente' con un artículo indeterminado queremos identificar su carácter como momento metodológico que no prescribe el tipo de contenido que han de poseer como parte de un proceso de investigación, imposible de ser determinado apriorísticamente.

una parte, una teoría que intenta identificarse con lo real y - que por tanto somete a la práctica a las relaciones formales de sus categorías, con lo que existe un consecuente tratamiento -- propositivo al aterrizar en lo didáctico o bien un manejo verificacionista al incorporarse en un accionar investigativo. Por otro lado está un ejercicio que intenta captar racionalmente a lo real mediante la teoría y donde parece gestarse una reconstrucción teórica que finalmente desembocase en la construcción de un conocimiento pero que sin embargo, permanece en el plano de la reflexión que ya no se involucra con su práctica.

Como ámbito de posibilidades, el espacio trazado por los momentos del vínculo docencia-investigación lleva a confrontar este planteamiento con una práctica 'pragmática' es decir, con una práctica que no niega ni elude la reflexión teórica pero que la orienta, unidireccionalmente hacia su eficiencia, que se atrapa únicamente en un nivel instrumental. Esta unidireccionalidad - parece representar el camino privilegiado por el docente, para el cual, dicho camino tiene inicio con el método como instancia normativo de su hacer. Puede, el docente ir más allá del método, tal vez a su fundamentación ocupada, al decir de Remedi, -- por "sociólogos educativos, psicólogos, especialistas en asignatura, antropólogos educativos, etc., que te orillan, especulan y señalan los lineamientos del buen hacer"⁽¹⁷⁴⁾ pero observando que su reflexión finalmente desemboque en un mejor apego a la - normatividad de su hacer.

En este entendimiento, no es indiferente el imperativo de los - participantes por acceder al terreno didáctico ahora delimitado no solamente por la instrumentalidad sino por las formas particulares de acceder a ella. Por otra parte no sobra considerar el

174. Remedi, E. Op. cit., p. 97.

repliegue en lo teórico de aquéllos que ya no vuelven a su práctica.

Aquí será conveniente detenerse y preguntar ¿por qué los problemas de la práctica docente se resuelven y en la instrumentación técnica y metódica sin involucrar la construcción teórica? De alguna manera la reflexión metodológica de los participantes ha permitido descubrir esta brecha, y al mismo tiempo permite identificar los dos sentidos que los participantes han dado a lo metodológico: desde lo didáctico y desde la investigación.

En una recuperación del trabajo grupal no puede pasarse por alto esta contradicción. Si lo metodológico constituye un espacio contradictorio, la determinación del mismo representa la posibilidad de dar apertura a nuevas relaciones de teorización, - esto es, dar paso a la reflexión en otros sentidos y direcciones.

Nuestra preocupación por generar, desde otros ángulos, el sentido problemático de la docencia-preocupación que, por otra parte no es nueva⁽¹⁷⁵⁾ es decir, más allá de este sentido pragmático-instrumental, contempla en el vínculo alternativo que venimos desarrollando entre docencia e investigación, una problemática ontológica que en este caso, del pedagogo-docente, puede destacarse con relación a su práctica.

El problema ontológico a que aludimos se sitúa en el distanciamiento del docente con respecto a su práctica en el sentido de guardar ante ella una relación utilitaria⁽¹⁷⁶⁾, y cuando se tra-

175. Aquí se consideran los trabajos de autores como Ana Hirsh Adler, Alfredo Furián, Eduardo Remedí, César Carrizales, Azucena Rodríguez.

176. Cf. Kosik, K. Op. cit. Al distinguir una problemática ontológica en el discurso de los participantes, se está apuntando a que el ejercicio de la reflexión teórica y el de la reflexión técnico instrumental siguen manteniéndose como entidades separadas en el accionar del pedagogo docente sobre un problema de su práctica.

ta del pedagogo-docente cabe la posibilidad de que no sólo se utilicen y manipulen elementos de índole instrumental, sino también conceptual. En este sentido, la producción teórica constituye una práctica que no pertenece al pedagogo-docente, es decir que establece una separación con su docencia, de ahí que el entendimiento de ésta última no comprenda a la primera ⁽¹⁷⁷⁾.

Sin embargo, el hecho de que tuvieran lugar dos comprensiones de lo metodológico, que recrean esta brecha entre teoría y práctica, nos impide absolutizar entre los participantes esta exclusión, que sin embargo, nos permite atribuir una complejidad mayor dada la coexistencia de elementos teóricos y técnicos. En este sentido será insuficiente ofrecer una respuesta que sencillamente enunciase la necesidad de vincular teoría y práctica y mucho menos en un entendimiento como el de la Didáctica Crítica donde, como se vio anteriormente, al indentificarse la teoría con el contenido y la práctica con las técnicas, el espacio de crítica y construcción teórica está limitado por la eficiencia instrumental.

Durante el trabajo grupal hemos solicitado a los pedagogos docentes que conjunten dos prácticas que se han contemplado en su formación, pero que en el seno de la práctica profesional como docente encuentran serias dificultades para lograrlo en el sentido de pensarse como actividades que genera un discurso pedagógico cuyo objeto, en este caso la docencia, "se construye (...) por articulación y diferenciación en relación a otros objetivos de las ciencias sociales y no por reducción a ninguno de ellos". (178)

177. El pedagogo queda convertido en un técnico, capaz de aplicar modelos teóricos y tecnológicos, pero no de inventarlos, no de investigar con la profundidad necesaria para afrontar los grandes problemas educativos nacionales". Puiggrós, Adriana. "Actividades de investigación en la formación de pedagogos". en Revista Foro Universitario No. 23. SITUAM, México, octubre, 1982, p. 15

178. Idem, p. 14

Así la problemática ontológica que describimos como una extraña ción del pedagogo-docente respecto de su docencia no se reduce a un 'no reflexionar' sobre ella sino una determinada manera de abordarla, de concebirla, de investigarla como si preexistiese "un orden central, exclusivo e invariable, dentro del cual está desde siempre codificado y preconstituido al juego de todas las posibilidades que competen a las cosas, tanto a la naturaleza - como a los movimientos de nuestro pensamiento"⁽¹⁷⁹⁾ y que en este caso obligan al pedagogo-docente a una reflexión pragmático-instrumental que requiere aterrizar en un 'saber como actuar' - so pena de extraviarse en la especulación teórica como ámbito - tenebroso que no puede concretarse ante una práctica.

Por cuanto hemos intentado confrontar a la racionalidad moderna, como discurso hegemónico en el que encaja una relación entre docencia e investigación con este carácter pragmático-instrumental, con un vínculo alternativo entre docencia e investigación, tenemos que reconocer el ascendente social no sólo en los productos de la reflexión, sino en la reflexión misma. De tal modo que, un entendimiento de lo metodológico como propuesta de instrumentación didáctica representa a una reflexión inscrita en la cotidianidad en donde el docente tiene ya un objeto en el cual pensar: las técnicas, los métodos. Pero también una interpretación de lo metodológico inscrito en un proceso de investigación encuentra en la cotidianidad una posibilidad articuladora que lo hace significativo para la misma en el momento en que funge más como un recurso ordenador de dicha cotidianidad⁽¹⁸⁰⁾ y

179. Gargani, Aldo (comp.) Crisis de la razón. Siglo XXI, México, 1983, p. 8
 180. "En ninguna esfera de la actividad humana (...) es posible trazar una línea divisoria y tajante y rígida entre el comportamiento cotidiano y no cotidiano". Heller, A. Op. cit., p. 50.

en donde el problema radica en seguir considerando que el único acercamiento que el docente tiene hacia su práctica es el que marcha bajo la égida de la utilidad.

¿Significa esto que para esclarecer el sentido de una formación en la docencia y la investigación del pedagogo habremos de ubicarnos en la encrucijada de cambiar este carácter pragmático -- instrumental de la docencia o bien formar a los sujetos que habrán de hacerlo?

Desde el momento en que no podemos pensar en una docencia sin sujetos que la ejerzan ni a éstos sin una práctica concreta, tenemos un panorama estéril con esta discusión y que descuida el peligro de seguir dando vueltas en el círculo normativo del hacer. Entonces, ¿cómo atrapar al proyecto de un pedagogo que dé un sentido pedagógico a la docencia empleando, entre otros recursos, el de la investigación? ¿Cómo, sin incurrir en la normatividad nuevamente? pero además ¿cómo permanecer en la negación sin ir al proyecto?

En este punto es donde el trabajo grupal nos ha permitido reconocer en este espacio contradictorio en que despliega su práctica el pedagogo-docente, la necesidad de considerar esta posibilidad ontológica: construir un conocimiento pedagógico de la docencia mediante el recurso de la investigación requiere inscribirse en la realidad discursiva que prorrumpe en una serie de debates concurrentes donde finalmente han pervivido los que se adhieren a la razón de la modernidad. Esto significa que el establecimiento de un vínculo entre docencia e investigación que pretenda establecer una ruptura con el sentido pragmático-instrumental no se da en el vacío, pues se encuentra instalado desde su inicio en el diálogo teórico que establece el propio sujeto pedagogo como sujeto social en el sentido que Bachelard ---

plantea pensar 'contra alguien' (181).

Si la docencia es el objeto que los docentes abordarían mediante la investigación y lo metodológico como instrumentación técnica constituye un espacio real de la práctica, podemos augurar una imposibilidad de romper con una racionalidad que impide al docente dar cuenta de las determinaciones de su práctica. Pero una vez que el docente investigue para conocer su práctica se permitirá reconocer en lo didáctico un tipo de reflexión metodológico que permite articular una teoría que se construye con -- una práctica que también se construye.

Finalmente, cabe mirar el estado de la problemática. Al haber accedido al discurso de los participantes intentamos movilizar el planteamiento de un vínculo entre docencia e investigación. Dicha modificación se realiza toda vez que se cuenta con una -- perspectiva teórica desde la cual se interpreta el discurso mencionado. Al comprender cuáles son los sentidos que se atribuyen a la teoría, la práctica, la docencia, la investigación en los momentos del curso que se han descrito, arribamos a un punto central de la relación docencia-investigación: lo metodológico. Lo metodológico que parece aludir a dos entidades diversas -- la enseñanza y la investigación -- tiene sitio en la práctica del pedagogo. En la medida que esta bifurcación de la reflexión del pedagogo-docente tiene que ver con la didáctica como -- espacio discursivo próximo a la práctica docente, es precisamente desde el cual hacer reconocibles los debates en que puede -- inscribirse un trabajo de producción pedagógica en la vinculación entre docencia e investigación. Y para ello, habiendo reconocido una entidad en el pensar y otra en el hacer que no obs

181. Cf. Bachelard, Gastón. La formación del espíritu científico. 10a. ed. Siglo XXI, México, 1982, p. 288.

tante se articulan en la cotidianidad que sintetiza una racionalidad pragmático-instrumental, requerimos acceder a esta apertura de lo didáctico hacia el ejercicio metodológico como proceso del conocer y como instancia de formación sistemática e intencional.

Práctica del docente, investigación del docente y praxis del docente exigen volcarse hacia una explicación que incorpora líneas para un proyecto de reconceptualización de lo didáctico -- donde el conocimiento explicativo de la docencia que se ejerce es criterio fundamental para asignarle el sentido de una práctica social.

IV. LA DOCENCIA COMO TEORIA Y PRACTICA PEDAGOGICA

4.1 Ciencias de la Educación, Pedagogía
y docencia.

4.2 ¿Didáctica? ¿Didácticas?

4.3 Saber y Hacer de la Docencia (Ele-
mentos de Discusión Epistemológi-
ca): Hacia Dónde Concluir.

4.1 Ciencias de la Educación, Pedagogía y Docencia

Corresponde en este momento, articular la problemática que instaura un debate en torno al vínculo docencia-investigación a la preocupación principal por identificar el papel de la docencia en el devenir disciplinario de la Pedagogía.

La explicación que presentamos, concibe la posibilidad de que la docencia se constituya en una práctica pedagógica que dé cuenta de los procesos de formación en los que incide, por lo que su papel en la definición del objeto de estudio de la Pedagogía, se encuentra comprometido. Si por una parte hemos afirmado que la docencia es una práctica y un discurso respecto a la misma asumidos por un mismo sujeto —el docente— su incorporación a dicha definición, requiere ir más allá de una relación ontológica. Es decir, que la contribución específica de la docencia al devenir de la Pedagogía no se resuelve por la presencia de un docente que piensa sobre su hacer —aunque es una condición básica y necesaria—, sino en cuanto remite a lo que venimos identificando como resolución metodológica sobre la práctica de aproximar a un sujeto al proyecto de formación vigente en una sociedad.

Creemos, de esta manera, que el debate aún vigente respecto de la Pedagogía como ciencia o como ciencias de la educación, puede preguntar al planteamiento alternativo del vínculo docencia-investigación, hacia dónde vislumbraría una respuesta de esta cuestión disciplinaria, con lo cual acudiríamos a la explicitación del razonamiento que puede generarse desde la docencia como acontecer gnoseológico⁽¹⁸²⁾. Retomar este debate es recono-

182. La dimensión gnoseológica del vínculo docencia-investigación se refiere al tipo de razonamiento que se genera y se constituye en una evidencia discursiva de la reflexión. Al señalarla como un nivel donde se resuelve la posibilidad de que contribuya a la construcción de lo pedagógico, es por cuanto la práctica —en este caso la docencia— se recupera en un espacio de diálogo teórico.

cer en él al extremo idealista en cuanto se atribuye a la Pedagogía el carácter de una disciplina normativa, y a la contraparte de raigambre materialista mecanicista que identificaría con el planteamiento de las ciencias de la educación que se estructuran en torno a un objeto positivizado y por tanto, susceptible de ser abordado por un tratamiento 'científico', donde este último se identifica como criterios experimentales y empíricos.

Con Durkheim podemos encontrar un referente ubicador y articulador de las reflexiones que se ocupan del contenido de la Pedagogía con respecto al cual se establece una determinada comprensión de la docencia. En este sentido, cuando Durkheim distingue entre ciencia de la educación, teorías prácticas y arte, para ubicar a la Pedagogía en el papel intermedio de las teorías prácticas (183), se está actualizando una racionalidad que ahora exige incorporar los hallazgos de la ciencia social que ha logrado constituirse en el marco positivista.

En efecto —dirá Durkheim— si la Pedagogía "no estudia científicamente los sistemas de educación, pero reflexiona sobre ellos con objeto de facilitar a la actividad del educador las ideas que le dirijan" (184), requiere de la fundamentación en una ciencia de la cual sea su aplicación. La ciencia de la educación consiste entonces en un proyecto que se plantea al abordaje del fenómeno educativo con arreglo a las pautas metodológicas que se instituyen para aproximarse a la realidad (185). En el otro

183. Cfr. Durkheim, Emilio. Educación y sociología. Linotipo, Bogotá, 1979.

184. Ibidem, p. 115

185. Durkheim, E. Op. cit., p. 101. No hace falta decir que el discurso durkheimiano respecto a la educación es consecuente con su teoría de lo social y en particular con las formas metodológicas que plantea para aproximarse a la sociedad. Así recordamos que en su concepción "hecho social es toda manera de hacer, fijada o no, susceptible de ejercer una coacción exterior sobre el individuo; o bien, que es general en la extensión de una sociedad dada, conservando una existencia propia, independiente de sus manifestaciones individuales". Durkheim, E. Las reglas del método sociológico, 4a. ed., Quinto Sol, México, s/f., p. 29.

extremo —en el arte— estará la docencia como práctica 'pura' sin teoría, es decir, sin fundamento científico y sin la reflexión filosófica y moral de las teorías prácticas..

En este sentido, con Durkheim asistiríamos a la ubicación de un debate que finca su preocupación en el fundamento científico -- del accionar educativo, debate que se nutre de una concepción -- de lo social como un objeto susceptible de ser abordado como -- los fenómenos naturales. De esta manera, lo educativo, instalado como hecho social —como cosa— confiere a Durkheim la posibilidad de hablar de la ciencia de la educación como proyecto a emprender por el positivismo.

El proceder epistemológico de Durkheim⁽¹⁸⁶⁾ ante la pedagogía y la docencia recrea la relación prescriptiva de la normatividad didáctica, esto es, la de una reflexión realizada por un sujeto que parte de determinados principios filosóficos y teóricos para promover un planteamiento didáctico⁽¹⁸⁷⁾.

De este modo, para Durkheim, la Pedagogía consiste en una reflexión ordenadora de las acciones que tienen por objeto educar para la vida social. La educación, como objeto de la Pedagogía, no es explicada ni conocida por ésta, sino valorada en cuanto a la pertinencia de sus procedimientos. Durkheim se preocupa por el fundamento científico de dicha valoración que, al decir de -

-
186. El fundamento epistemológico de Durkheim, consiste en una lógica apriorística dictada en las "Reglas del Método Sociológico".
187. "El maestro hábil sabe hacer lo que se debe hacer, sin poder siempre -- decir las razones que justifican los procedimientos que emplea; inversamente, el pedagogo puede carecer de toda habilidad práctica; no habríamos confiado una clase ni a Rousseau ni a Montaigne". Durkheim, E. "Educación..." p. 12.

Durkheim, encuentra apoyo en la historia, la estadística, la psicología y la sociología —éstas últimas aún inmaduras en su opinión— y la ciencia de la educación en proyecto de constitución.

En este punto es significativa la relación que Durkheim establece entre la teoría y la práctica: "... si el arte del educador está formado antes que nada, por instintos y por hábitos que se hicieron casi instintivos, es, sin embargo, necesario que la inteligencia no se desentienda de todo ello. La reflexión no podría reemplazar a este arte; pero este arte no podrá pasar sin la reflexión..."⁽¹⁸⁸⁾. La significancia de que hablamos radica en la posibilidad de que el educador también teorice sobre su práctica, posibilidad que más adelante será recuperada por autores como Dewey —con el empleo del método experimental— y Miarralet —éste último a partir de las Ciencias de la Educación.

El carácter ubicador y articulador que encontramos en Durkheim se refiere a la claridad que nos proporciona para aprehender los límites racionales en los que se gestaría la vinculación de la docencia con la investigación. Así, la investigación contribuiría a que el educador se instalara en el acontecer de la Pedagogía como teoría-práctica, recuperando los aportes de las ciencias que han elaborado una explicación más estructurada sobre la educación y ejerciendo una práctica acorde a las costumbres y condiciones de la sociedad. Más como la ciencia positiva procura decir qué y cómo son los fenómenos sin la intromisión de una acción valorativa, las posibilidades de que en la práctica se definan necesidades distintas y contradictorias a

188. Ibidem, p. 119.

la sociedad, que requiriesen de una teoría práctica y un fundamento diversos, están negadas. La reflexión del educador jamás repercutirá en la configuración de un conocimiento, y en particular de uno que incorporase su comprensión y valoración subjetiva más que en el terreno del hacer instrumental.

La problematización así identificada nos lleva a preguntar ¿cuál es la posibilidad de mirar en otra dirección? y ¿con qué objeto si esta racionalidad pragmática es la que determina la existencia de una docencia que puede 'habérselas' sin reflexión teórica? Al haber identificado en los discursos de autores como -- Comenio, Rousseau, Dewey, y ahora con Durkheim, el desenvolvimiento de una concepción de docencia como actividad instrumental y objeto empírico de la reflexión que se gesta con un sentido aplicativo, nuestra búsqueda se orienta ahora hacia una recuperación de los discursos que apuntan hacia un carácter reflexivo de la docencia.

La proyección de un docente investigador como parte ontológica de nuestro planteamiento, requiere entonces inscribirse en una problemática teórica, lo cual significa hacer de la docencia un objeto teórico, más aún, diversos objetos teóricos que exijan -- tantas lógicas construidas como prácticas concretas existen (189).

Esta exigencia metodológica será objeto a desarrollar durante -- este apartado tomando en consideración que el tránsito de la -- problemática en el trabajo grupal nos ha permitido vislumbrarla (190).

189. Cf. Bacherlard, G. La filosofía del no. Amorrortu, Buenos Aires, 1978.

190. Como recordaremos, en el capítulo anterior, los pedagogos-docentes que han participado en la experiencia grupal, concretan en sus trabajos un manejo teórico frente a una problemática reconocida por ellos mismos -- en su práctica. Sin embargo las formas de aterrizaje para abordarla -- como objeto de investigación aluden a lo metodológico desde un entendimiento didáctico. En los casos que lo metodológico sí se asume en un -- proyecto de investigación existen dificultades para aterrizar desde la teoría trabajada hasta la práctica cotidiana. o bien se da un manejo -- verificacionista a la investigación logrando una detallada descripción técnica.

Veríamos, de esta manera, que la preocupación por otorgar al -- educador, la disposición para contemplar su actividad de manera articulada con el proyecto de hombre que contribuye a formar, - puede encontrarse en la perspectiva neokantiana, en particular la de Marburgo, que ha tenido incidencia en lo que respecta a - una contrapropuesta a planteamiento de Herbart, y que encuentra en Natorp a uno de sus teóricos sobresalientes (191).

A este respecto, la exposición que realizamos de Natorp tendrá como objetivo el comenzar a plantear algunas líneas de lo que -- constituiría un trabajo de reflexión pedagógica, en el sentido de imbricar una necesidad de reconceptualización de la docencia un proceder interpretativo de los planteamientos respecto de -- una práctica como aquélla, esto es, desplegar una relación dialógica con referentes colocados intencionalmente frente a la pro- blemática que venimos desarrollando.

De esta manera, al expresar Natorp: "Por Pedagogía entendemos - nosotros la ciencia de la formación (Bildung), esto es, el fun- damento teórico para distinguir las cuestiones referentes a - la educación y a la instrucción" (192), parece significativa la

191. La crítica principal que Natorp hace al planteamiento de Herbart se en- foca a la reducción que en él se hace de la formación al ámbito de la voluntad, sin considerar que a dicha voluntad se antepone una idea --- orientadora de formación que afecta a otras esferas de la vida anímica, la cual se debe contemplar al inicio de todo proceso de formación y no al final, como lo entendía Herbart. Recordemos que Herbart intenta -- configurar una pedagogía científica con base en la metafísica —en don- de plantea a la experiencia y las sensaciones como origen de la refle- xión filosófica— y la psicología —fundamentada en la metafísica y de ascendente empirista. Cfr. Curiel M., Martha, et. al, Herbart y la --- construcción de la ciencia pedagógica. UPN, México, 1984.

192. Natorp, Pablo. Propedéutica Filosófica. Kant y la Escuela de Marbur- go. Curso de Pedagogía Social. Porrúa, México, 1975. "Sepan Cuant--- tos..." No. 26, p. 105, El subrayado es nuestro.

presencia de una mediación trazada entre la formación como proceso y el discurso de carácter científico que pretende instaurarse sobre ella. Esta mediación comprendida en ese fundamento teórico, concede al pensamiento la posibilidad de concebir, proyectar y fundamentar un determinado accionar sobre la realidad. En este sentido, la escuela natorpiana descubre su ascendente idealista al referirse a la Pedagogía, toda vez que el concepto de formación (bildung) observa el carácter de esa entidad lógico-ideal que en palabras de Herman Cohen, fundador de la escuela de Marburgo apunta como uno de los principios fundamentales del idealismo lógico u objetivo: "el ser no descansa en sí mismo; el pensamiento es quien lo hace surgir" (193). Por ello, Natorp se refiere en particular a la formación como un concepto que "no se puede deducir, sin más, de la experiencia (...). Al concepto de algo que no es, sino debe ser, le llamamos nosotros, en general, idea. Por tanto, el concepto de la formación o de la educación nos conduce al problema del fundamento de la idea" (194). Tras este preámbulo epistemológico, la idea de formación correspondería al proceso de construir la perfección de algo y por tanto, requiere un concepto previo y final, es decir, que indique con antelación qué es lo que se quiere lograr. En este sentido, Natorp se refiere a un fundamento filosófico de la Pedagogía que incorpora el ejercicio especulativo, concretamente los principios del conocimiento planteados por Kant, en lo que él llama la 'marcha graduada de la formación en general' descrita en cuanto "el espíritu del hombre se forma mientras se forman en él los mundos del contenido espiritual. Si allí, en la formación de estos mundos, sigue sus propias leyes interio--

193. Hessen, J. Op. cit., p. 80.

194. Natorp, P. Op. cit., p. 105.

res, debe ser también posible describir previamente el camino de esta formación" (195). De esta manera, la posibilidad de concebir que el sujeto puede ser formado con un conocimiento general, por parte del educador, de los procesos que estructuran -- sus modos de conocer, remite a la necesidad de que dicho educador sea capaz de reconocer las leyes que rigen a dichos procesos en su actuación. La valoración entonces asignada al entendimiento, hace a éste objeto de interés pedagógico: "Y así surge también de aquella ley fundamental la estructura natural de todo acto particular del conocimiento que se ha de investigar -- en los llamados grados formales o formas normales de la instrucción..." (196).

La particularización en torno a las cuestiones didácticas -- que retomaremos más adelante -- parten de la concepción de una totalidad prevista en este principio general del conocimiento, con lo que Natorp nuevamente demostraría la insuficiencia explicativa de la psicología y la ética por sí mismas, para reivindicar en este desarrollo global de la conciencia que, en la exposi---

195. Natorp, P. Op. cit., p. 112. Natorp aclara más adelante: "... la misma ley fundamental rige a los progresos generales del conocimiento -- teórico, cuya marcha natural la ha formulado Kant en los tres 'principios regulativos' de homogeneidad, especificación y cantidad: se extiende además, -- allí, en la conciencia, por tanto, en el conocimiento, donde arraiga todo lo humano y donde todo progreso de la evolución humana es, en último término, progreso de la conciencia -- necesariamente a la evolución histórica del humanismo". Idem, pp. 112, 113. A este respecto recordaremos que el planteamiento general de Kant en torno a la fundamentación del conocimiento es que las cosas no pueden conocerse en sí, antes, habrá que tomarse en cuenta que sólo puede lograrse su representación en la conciencia, y por tanto, un conocimiento de las cosas independiente de la conciencia no es posible. En -- cuanto el pensamiento emplea las categorías para conocer a las cosas, los fenómenos devienen objetos. Por otra parte, el pensamiento despliega una función lógica en los juicios, donde los sintéticos a -- priori conducen al conocimiento de la verdad.
196. Natorp, P. Op. cit., p. 113.

ción hasta aquí avanzada, permite entablar un punto de debate con los planteamientos de índole pragmático que abundan en el hacer. La distinción esencial con Natorp consistiría en el carácter finalista con que debía contemplarse ese hacer, con un ascendente ideal desde el cual podría detallarse de acuerdo a ciertos principios filosóficos del neokantismo.

En este punto, y haciendo un alto en la exposición, podría establecerse un cierto paralelo con el reconocimiento que Marx hace del idealismo en cuanto le atribuye una parte activa en el conocimiento de la realidad, frente al craso materialismo mecanicista de Feuerbach⁽¹⁹⁷⁾. Así, se incursionaría con el planteamiento natorpiano en la línea que incorpora un proceder reflexivo en los actos del educador.

Otra vertiente filosófica que se ha hecho cargo del objeto pedagógico en cuanto entidad que requiere ser reflexionada para mediar con la realidad educativa es el idealismo neohegeliano y en particular con uno de sus exponentes: Giovanni Gentile⁽¹⁹⁸⁾. Al tomar en consideración a esta perspectiva, pretendemos recuperar los planteamientos que explícitamente entablan el debate con el discurso positivista que enarbola una concepción de hombre determinado por el ambiente y la sociedad dejando en último

197. En la primera tesis sobre Feuerbach, Marx diría: "El defecto fundamental de todo el materialismo anterior —incluido el de Feuerbach— es que sólo concibe las cosas, la realidad, la sensoriedad, bajo la forma de objeto o de contemplación, pero no como actividad humana, no como práctica, no de un modo subjetivo. De aquí que el lado activo fuese desarrollado por el idealismo, por oposición al materialismo, pero sólo de un modo abstracto, ya que el idealismo, naturalmente, no conoce la actividad real, sensorial, como tal". Marx, K. "Tesis sobre Feuerbach", Op. cit., p. 24

198. En este punto se retoma la identificación hecha por J. Mantovani de los puntales idealistas que se contraponen a la línea positivista. Cf. Mantovani, Juan. La educación y sus tres problemas. El Ateneo, Argentina, 1981.

término a la razón y que acentúa una valoración del dato empírico como garantía de un accionar científico. Desde el positivismo, los procesos educativos son explicados a partir de los datos proporcionados por la biología, la sociología, la historia, para desembocar en principios pedagógicos identificados con la adaptación al ambiente, el mantenimiento del equilibrio de las fuerzas sociales a partir del control del aprendizaje y de las diversas instancias educativas (199).

Con el mismo carácter con que Nartop alude a Kant, Gentile identificando a Hegel como propulsor de una serie de conceptos a partir de los cuales puede construir la ciencia de la educación. Su vuelta a la filosofía le lleva a instaurar una pedagogía que "para asumir un carácter científico debe asimilar los resultados de la investigación filosófica, que ha conseguido su cumplimiento - histórico en el idealismo" (200).

Así, la recuperación que Gentile hace del pensamiento hegeliano para la reflexión pedagógica, consiste en una afirmación de la libertad y autoconciencia del hombre como parte del proceso educativo que ha de comprenderse en su existencia, de esta manera, la "relación con la realidad externa, natural y social, se resuelve constantemente en el reconocimiento, por parte del sujeto, de su presencia en la experiencia; de la propia productividad, de la propia expansión" (201) señalamiento que estaría asimismo, sustentado por el planteamiento gnoseológico hegeliano según el

199. Cfr. Ravaglioli, F. Op. cit.

200. Ibidem, p. 14.

201. Ibidem, p. 16.

cual la posibilidad del conocimiento tiene lugar a partir de un orden lógico en el que, una de las categorías esenciales es la de totalidad, donde sujetos y objetos interactúan en un movimiento a partir del cual el conocimiento verdadero surge, no de la identidad, sino de la oposición y contradicción que constituye al movimiento dialéctico.

El propio Hegel plantearía en la 'Introducción a la Historia de la Filosofía': "El hombre es esencialmente razón; el hombre, el niño, el culto y el inculto es razón; o más bien, la posibilidad para eso, para ser razón, existe en cada uno, es dada a cada uno. Y, pese a ello, la razón no ayuda nada al niño, al inculto. Es sólo una posibilidad, aunque no una posibilidad vacía, sino una posibilidad real y que se mueve en sí. Solamente el adulto, el formado, sabe por la educación lo que él es. La diferencia es solamente que la razón existe allí solamente como aptitud, en sí, pero aquí existe explícitamente, ha pasado de la forma de posibilidad a la existencia"(202). En esta línea, que atribuye a la conciencia un papel fundamental en el despliegue de la libertad humana, habremos de comprender que el hombre no es, deviene.

En este sentido, es que el "sujeto descubre que su actividad -- configura los objetos que han entrado a formar parte del conocimiento. La relación con el exterior es posible en cuanto al exterior; lo otro, es tal en relación con el sujeto que conoce o actúa. A causa de esta unidad del sujeto y del objeto todo --- aprendizaje es un desarrollo de las capacidades personales, una actividad de la conciencia"(203). Precisamente en cuanto al --

202. Hegel, G.W. Introducción a la historia de la filosofía. Sarpe, España, 1983, p. 46. El subrayado es nuestro.

203. Ravaglioli, F. Op. cit., p. 16.

educador interviene en el proceso como entidad que interpreta - el saber cultural en el cual el alumno, al desarrollar su espíritu, habrá de reconocer la libertad.

Por lo tanto, el espíritu sería el objeto de la pedagogía. Y - si como ya Hegel había dicho "solamente el pensar es la esfera donde toda alienación es eliminada y donde el espíritu es absolutamente libre, es en sí mismo. (Y) alcanzar este fin es el interés de la idea, del pensar, de la filosofía"⁽²⁰⁴⁾ a Gentile - correspondía señalar que la pedagogía tendría que reducirse a - la filosofía. Así el papel de la filosofía, como un ejercicio que tendría que ser llevado a cabo por el educador, recrearía - el sitio de la Pedagogía como teoría práctica planteada por --- Durkheim carente, en este sentido, de un fundamento científico.

Con la exposición de dos vertientes que se oponen explícitamente al positivismo herbartiano, instalaríamos un debate con los discursos que instauran a la docencia un carácter pragmático--- instrumental como aquí se viene llamando a la prescripción del hacer del docente donde el carácter finalista de su acción ocupa un lugar secundario. De esta manera, el debate que se quiere emprender coloca de un lado al sentido pragmático de la docencia y del otro a un sentido que podría catalogarse como reflexivo o finalista; el primero situaría su atención en los medios y a la docencia como uno de ellos, el segundo, en los fines, donde la docencia participase de una discusión valorativa de los mismos, aun cuando uno y otro sentido implican la existencia de medios y fines.

Nuestro interés primordial por este debate consiste en trazar - los nexos que pueden existir entre una determinada manera de -- pensar a la docencia y la Pedagogía. De este modo sí Comenio,

204. Hegel, G.W.F. Op. cit., p. 51.

Rousseau y Dewey nos permiten observar el tratamiento instrumental de la docencia como medio, digno es que consideremos la ubicación que se da a sus aportaciones en la didáctica. Pero además debemos identificar la existencia de unos fines hacia los que cada uno orienta su propuesta —hacia la vida eterna con Comenio, hacia la formación del ciudadano libre y sujeto de derecho con Rousseau, hacia la sociedad democrática con Dewey— los cuales forman parte de lo que se designa como pensamiento pedagógico y como discusión ya no cabe en el trabajo didáctico. De esta manera su carácter pedagógico se constituye como normatividad del hacer, como un deber ser articulado a cierta concepción filosófica de hombre y sociedad.

Por su parte, Natorp y Gentile nos han permitido apreciar el involucramiento de la filosofía, en lo concerniente a los fines — como aprehensión ideal del "deber ser", presente en las determinaciones que el educador toma al ejecutar su práctica. En este sentido la Pedagogía traduce ahora, un fundamento filosófico — concebido como único que trasluce un entendimiento de la pedagogía como disciplina unificada por dicho fundamento. El sentido aplicativo que mantiene nos permitiría ubicarla como una teoría práctica que se piensa única.

Al contravenir con sus planteamientos al que Herbart, cien años atrás, había postulado, Natorp y Gentile intentan afirmar en la unidad del espíritu, la libertad del hombre. Así a lo que — Herbart había logrado ante los ojos del mundo occidental como — "una visión científica del mundo natural humano a lo que parecía haberse adelantado sin llegar a las conclusiones decididamente

naturalistas a que llegará el positivismo" (205), Natorp y Gentile observarían una actitud de rechazo a los factores concretos y singulares de una aproximación empirista a la realidad.

Apuntaríamos que la Pedagogía está atravesada por la discusión disciplinaria en cuanto a si se trata de una ciencia o un conjunto de ciencias de la educación. Al intentar atrapar este debate por la problemática que venimos abordando sobre la vinculación entre docencia e investigación, hemos pretendido incorporar un nivel gnoseológico en su definición, es decir, incorporar a la docencia desde un entendimiento como práctica que se piensa teóricamente a sí misma. La posibilidad de 'dialogar' con autores como Natorp y Gentile nos permite descubrir esta posibilidad cuando se adopta un fundamento filosófico que forma parte de la actividad del docente. Esto, por su parte, nos permite intelegir a la Pedagogía como una ciencia unificada por un planteamiento filosófico que se opone al entendimiento de la Pedagogía como un conjunto de ciencias de la educación que se apoyan en los hallazgos científicos de otras disciplinas que abordan al hecho educativo. Por otro lado reconocemos, en am-

205. Abbagnano; Visalberghi. *Op. cit.*, p. 496. Desde el momento en que consideramos que todo discurso teórico observa un ascendente social que significa su intervención en una realidad discursiva determinada, rescataríamos el sentido histórico de los discursos de Natorp y Gentile en el que encontrásemos la explicación de un debate que enfrentan con una concepción pedagógica dominante caracterizada por su sentido pragmático. De esta manera, la historia alemana e italiana coinciden por atravesar un período de preguerra en los comienzos de este siglo en cuyo seno se despliega la actividad imperialista de las potencias de Europa Central. Así, el discurso pedagógico alemán se ve impregnado de consignas universalistas de una civilización particular —la alemana— en donde el nacionalismo implica el dominio de otras latitudes. En Italia el período de entreguerras caracteriza los aires nacionalistas que desembocan en el fascismo. De ahí que la reforma promovida por Gentile sea identificada con el fascismo mismo.

bos casos, una Pedagogía que se caracteriza por aplicar bien un principio filosófico particular, o bien, determinados productos científicos. Esto equivale a situar a la Pedagogía como una didáctica que sintetiza la caracterización que Durkheim da a las teorías prácticas.

Por ello, nos vemos en la necesidad de acudir al plano didáctico que reconocemos en estos autores —Natorp y Gentile— e identificar los alcances de sus planteamientos caracterizados, instaurar a la idea como principio rector de la actividad del educador.

4.2 ¿Didáctica? ¿Didácticas?

A fin de dar seguimiento al debate establecido entre una visión pragmático-instrumental y otra idealista de la docencia, que en las últimas líneas del aparato anterior identificábamos con un tratamiento de la Pedagogía como ciencias o como la ciencia de la educación respectivamente, partiríamos de la preocupación -- por dar cabida a lo metodológico como un espacio de trabajo disciplinario de lo pedagógico. En este sentido, lo didáctico se nos ofrece ante el ejercicio de la docencia como un lugar intermedio entre una concepción de hombre y el proyecto final que -- del mismo se tiene. Así, a lo didáctico se confiere, en esta tradición que concilia la ruptura de las formas metódicas de enseñanza con la continuidad instrumental de su conceptualización, el lugar de los medios, es decir, el 'cómo' del accionar educativo. De esta forma, parece ineludible hablar de métodos cuando se trata de alcanzar un fin determinado. Al decir de Mantovani: "Toda praxis se cumple con medios. La didáctica es un -- problema de medios. De medios que obedecen a fines" (206).

Sin embargo, la reducción de lo metodológico a una cuestión de métodos, a medios sin más, inciden en el tratamiento instrumental de la docencia y a que su conceptualización observe un carácter pragmático. Cuando largamente ha sido expuesto, en los capítulos anteriores este énfasis en los medios desde el ras---treo interpretativo de la docencia, nos interesará exponer a la contraparte idealista en la que, como señalamos en el apartado anterior, observamos un énfasis en los fines desde un tratamiento filosófico particular.

En lo que respecta a los planteamientos didácticos de Natorp, nos sorprende encontrar que la fuerza con que atribuye en los primeros párrafos del 'Curso de Pedagogía Social' al papel del maestro en cuanto primer portador de un planteamiento conceptual sobre la formación del individuo⁽²⁰⁷⁾, más adelante se insinúen los procesos de dirección que aquél —el maestro— debe llevar a cabo.

Así, por cuando Kant hubo señalado el papel que desempeñan en el conocimiento verdadero los juicios sintéticos a priori, Natorp, en una puntualización sobre su implementación en la práctica -- del educador observa sobre la ley fundamental del conocimiento: "aquella interior formación de los mundos se cumple mediante el establecimiento siempre profundo y comprensivo, de las relaciones y enlazamientos, esto es, en un proceso regido por leyes -- últimas de múltiple estructura, y sin embargo, sencillas, de -- síntesis por un lado —comprensión conexiva de una multiplici--

207. "Formar quiere decir construir o alcanzar su perfeccionamiento adecuado. Por tanto, supone un concepto previo: cómo debe ser la cosa, esto es, un concepto final. El concepto de la educación indica también, en tanto que considera la formación del hombre como cosa de la voluntad del educador, un fin que se encuentra en esa voluntad. Natorp, - P. Op. cit., p. 105. El subrayado es nuestro.

dad en una unidad— y análisis por otro lado —relación nueva-- mente de la unidad formada así, sobre la multiplicidad de los - elementos enlazados—. (...) y no sólo para cada dominio espe-- cial, en sí, sino que aquella misma ley fundamental debe exten-- derse a todos los aspectos de la educación humana, los cuales - nuevamente se conexionan en una central unidad y así debe ser - posible también una marcha progresiva y armónica en todos los - dominios paralelos de la instrucción y de la educación, es de-- cir, una concentración" (208). Esta larga cita ilustraría lo -- que para Natorp encierra los principios de la formación en gene-- ral, para consiguientemente pasar a las precisiones en el terre-- no de la formación de la voluntad, la formación estética y la - formación religiosa, que aluden a lo que el propio autor denomi-- na la estructura del contenido de la educación que se identifi-- ca con el contenido de la cultura, por lo que se encuentra en - un 'avenir' permanente. En este sentido, Natorp observaría que la investigación pedagógica incorpora la labor de la investiga-- ción filosófica respecto a la estructura y unidad del contenido, contraponiendo explícitamente este trabajo, al que se realiza - en la escuela herbartiana, limitado éste último al plan de ense-- ñanza con independencia de una fundamentación filosófica de la cultura que en él se aborda.

Curiosamente, cuando Natorp se refiere a la esfera del intelecto, considera "la comprensión teórica de los fenómenos de la Na-- turaleza y el dominio técnico de los mismos mediante el instru-- mento de la causalidad" (209) y en ello habría que reconocer la presencia de algunas categorías como las de espacio y tiempo, - con las que se da por explicada la estructuración del pensamien-- to del sujeto.

208. Idem, pp. 112, 113.

209. Ibidem, p. 111.

En estos términos, la didáctica natorpiana apunta hacia una explicitación de los mecanismos lógicos que se desenvuelven frente a determinados contenidos, a fin de pasar a formar parte del espíritu en formación. De esta manera, en lo concerniente a la formación de la voluntad, ésta se fundamenta en la búsqueda por lograr una solución no 'en sí' sino 'para nosotros' y que es objeto de la reflexión conciente del sujeto. En esta búsqueda --prevalece un fin previo que establece una relación causal entre lo que 'debe ser' con lo 'es', de donde se deriva una vinculación entre medios y fines que constituyen el principio formal - del querer. Natorp diría: 'el hombre sólo quiere cuando entiende; entiende sólo cuando quiere', como condición que se resuelve en el principio formal de la armonía interior, y no en el -- fin material del querer.

En cuanto a la formación estética, Natorp le atribuye un sentido más libre y subjetivo de las leyes de la voluntad y el intelecto, pero que sin embargo pretende arribar a una conciencia - estética que finalmente retome el propio fundamento de la misma en una escala que va del impulso estético hasta la estética filosófica. En la formación religiosa, finalmente, Natorp comprende a la que plantea Pestalozzi con un carácter no dogmático y que permita la independencia espiritual. Así, la religión como un problema que se propone al entendimiento, encontraría en éste su respuesta. Nuevamente, Natorp señalará una gradación - ascendente en este aspecto de la formación, que va de la creencia ingenua hasta la crítica histórica y filosófica religiosa.

La incidencia del pensamiento natorpiano en el plano curricular, permite reconocer que el accionar del educador está determinado o bien, previsto, en un planteamiento formal que, por su naturaleza --formalista-- exige la presencia de la reflexión en el -- maestro, siempre y cuando ésta corresponda a un formalismo que

podría ser calificado, desde la presente perspectiva, de abstracto en la medida que "sacrifica toda realidad ante las exigencias de un pensamiento filosófico-pedagógico desarrollado -- con estrictez deductiva. A una pedagogía de hecho —psicologista— se le contrapone una pedagogía de derecho —logicista—⁽²¹⁰⁾. Así, una primera crítica, que más tarde será retomada, consiste en la unilateralidad de los fines hacia los medios que permite lejanamente concebir una reestructuración de los fines desde la consideración de la realidad particular donde el educador ejerce su práctica. Esta última aseveración permite reconocer un manejo instrumental de la práctica toda vez que se reduce al -- cumplimiento de ciertos principios lógicos, lo cual representa una exclusión de una reflexión metodológica propiamente⁽²¹¹⁾.

En otro orden de ideas, Gentile como idealista neohegeliano, hará una referencia explícita a la didáctica como "la conciencia de la formación, su forma refleja. Esta se precisa en una teoría especial de la educación que, construida deliberadamente, -- da su forma institucional, su concretización en la escuela. La didáctica puede ser definida como la teoría de la escuela⁽²¹²⁾. En este sentido, la actividad del educador se ve en la necesidad de asumir esta actitud de reflexión, puesto que la didáctica que Gentile señala 'no se escribe, se hace' y sólo desde la práctica es que pueden elaborarse los principios de una unidad del espíritu y del saber, lo cual permite incidir en situaciones concretas de enseñanza.

210. Mantovani, J. Op. cit., p. 34.

211. Aquí es conveniente recuperar la alusión que se hace a la continuidad del planteamiento metodológico para señalar que las explicaciones lógicas y psicológicas —en la escuela tradicional y la escuela nueva -- respectivamente— han constituido dos formas en que se presenta el -- obstáculo de la instrumentalidad de la práctica docente. Cfr. Fernández, P. Op. cit.,

212. Ravaglioli, F. Op. cit., p. 21

De este modo, la unidad de los momentos de subjetividad y objetividad⁽²¹³⁾ obedecen más al devenir histórico de que es objeto el espíritu humano que de los preceptos derivados de abstracciones naturalistas de la enseñanza, que son obtenidas por los datos de las ciencias empíricas como la biología, la psicología, incluso la historia, en el manejo de la línea herbartiana identificada con un tratamiento positivista. Al hacerse de la enseñanza problemas filosóficos, es que la pedagogía se constituye como reflexión filosófica de la formación del espíritu. Con la didáctica inserta en la práctica concreta que no busca la elaboración de un esquema generalizable, se genera en el trabajo del educador "un conocimiento de los principios que rigen el desarrollo espiritual, como un juego de reglas para la práctica educativa"⁽²¹⁴⁾. Así, "no existe un método abstracto y general -- que valga para todas las materias y para todos los maestros como una vestidura que puede quitarse a unos para cubrir a otros"⁽²¹⁴⁾. El educador queda entonces en la libre determinación de acudir a los medios que considere consecuentes con los principios de la estructura del espíritu como realidad autoconsciente y para acceder a la creación y descubrimiento didácticos. En esta extremada actitud antimetódica y en la preocupación permanente -- por el ejercicio crítico del pensamiento, se recrearía uno de los planteamientos centrales de Hegel en cuanto al reconocimiento de que la realidad no puede ser conocida sin la intervención del pensamiento.

Con Gentile, el educador se encuentra en condiciones para conce

213. El arte representa para Gentile el momento de la subjetividad; la religión y la ciencia el de la objetividad, y la filosofía el saber absoluto donde el sujeto deviene consciente del objeto que piensa.

214. Mantovani, J. *Op. cit.*, p. 37.

215. Abbagnano; Visalberghi. *Op. cit.*, p. 600

bir su labor en un sentido opuesto al pragmático desde el momento en que se persigue conformar "un pensamiento claro sobre la realidad viva de la educación"⁽²¹⁶⁾. Sin embargo, se convierte en objeto de nuestra atención que la apertura que se confiere - al educador para el manejo de su práctica se encuentra signada por una estructura lógica del espíritu, que en este caso requiere de ser conformada, es decir, donde el educador tendrá incidencia para 'hacerla devenir'. No interesa tanto que la reflexión que ejerce sobre la práctica repercuta en una reconceptualización de la cultura o del espíritu mismo, como que descubra la particularidad de las formas didácticas que permitan examinar, a cualquier sujeto, para alcanzar un espíritu libre definido en su unidad con el saber, como el pensamiento que se piensa a sí mismo. De esta forma, el planteamiento gentiliano, finalmente somete la práctica del educador al contenido de la materia como un recurso cuya recuperación no interesa.

Con Natorp y Gentile parece revivirse el espíritu de la escuela tradicional con la reiterada caracterización que se le da por su fundamentación lógica que aquí hemos podido identificar y -- particularizar en dos vertientes del idealismo. Sin embargo, -- el trabajo que hemos llevado a cabo nos ha permitido ir más --- allá de su catalogación como modelos didácticos. En primer lugar nos obligan a reconocer un ascendente filosófico que regula el entendimiento de la educación y del hombre que se forma en -- manos del educador, como un marco teórico desde el cual ubica -- su práctica. A partir de ello, su énfasis en los fines y su ex plicitez en colocar a la docencia en el sitio de los medios, -- sitúa a ésta última nuevamente como un instrumento que se ga-- rantiza en su apego a la fundamentación filosófica. La refle--

216. Mantovani, J. Op. cit., p. 37

ción que en este caso despliega el educador no pretende más que estructurar idealmente un modelo del hacer. La reflexión es inmutable, válida por sí misma.

Situado en este punto, el discurso didáctico hegemónico relativo a la docencia, parece haber superado el debate resolviéndose por los medios y desplazando la preocupación por los fines. El 'cómo' parece haber ganado la batalla ante el 'para qué' en cuanto ámbito discursivo de la didáctica. La búsqueda histórica de un fundamento racional y no ideal de la actividad humana y en este caso de la docencia, tiene que ver con el papel socialmente asignado al conocimiento que se valida por el método científico.

Sin embargo, desde este debate también nos es posible vislumbrar los obstáculos significativos que atraviesan la posibilidad de que la docencia contribuya a la generación del discurso pedagógico explicativo. Tanto de la parte idealista como del entendimiento pragmático instrumental de la docencia, aquélla juega el papel de un instrumento: opacado en el primer caso por los fines, detallado por la garantía que le ofrece el manejo de un método. Su lectura desde una Pedagogía como ciencia unificada correspondería a la de una teleología que explicitase las pautas de un deber ser con arreglo a una fundamentación filosófica determinada. Desde un entendimiento de las 'ciencias de la educación', se procuraría conformar las pautas operativas derivadas de los hallazgos científicos de diversas disciplinas. Cabe preguntarnos si el carácter reduccionista de ambos caminos se resuelve conjuntándolos y qué es lo que de ello se obtiene.

Si lo que se busca, desde la problemática que hasta aquí nos ha llevado a incursionar en el idealismo, es procurar una vinculación de la docencia con la investigación que apunte a una incor

poración de la teoría en la práctica y que ésta incida en la -- construcción teórica, lejos estaríamos de pensar en una solu--- ción intermedia. Desde el idealismo la práctica concreta y cotidiana no tiene sentido sino se restringe al marco de un planteamiento formal. Desde la reducción instrumental de la docencia, el marco de reflexión teórica es estrecho: se orienta a lo técnico, y en este marco lo teórico observa un carácter aplicativo. De permanecer con una caracterización ontológica de la - relación teoría-práctica lograda mediante la vinculación entre docencia e investigación, tendríamos que en muchos frentes este vínculo estaría resuelto en los márgenes expuestos.

'¿Didáctica o didácticas?', nuestra pregunta inicial, puede ser respondida a la luz del debate precedente en el marco de las -- teorías prácticas —en el entendimiento de Durkheim. De la parte pragmático-instrumental podemos inteligir que su énfasis en los medios no escapa a un ingrediente idealista que podríamos - calificar de apriorista y formalista como garantía normativa en el planteamiento de las Ciencias de la Educación. Por su parte en el idealismo de los autores presentados —donde lo didáctico se aboca al contenido curricular mediante el cual alcanzar la - formación del espíritu con arreglo a un planteamiento formal ló gico— su aparente apertura metodológica caracterizada por un - antimetodismo, otorga a la docencia un carácter instrumental -- que no es siquiera objeto de discusión, pues la Pedagogía —co- mo ciencia unificada— está resuelta en un plano especulativo - de la filosofía.

Antes de conciliar, se requiere pensar en lo que no ha sido ob- jeto del pensar⁽²¹⁷⁾, esto es, dar cabida a un entendimiento de

217. Al decir de C. Carrizales a propósito de la docencia y las relaciones de poder: "La idea de pensar en lo que no es objeto del pensar se sus- tenta en el olvido socialmente elaborado. El olvido no se explica nī desde la ignorancia ni sólo desde la inconciencia, sino que es tam- bién y fundamentalmente una construcción social". Carrizales, César. "Subjetividad y ruptura en la práctica docente". Mimeo, p. 65.

lo didáctico como un espacio discursivo producto de la conceptualización de la docencia como una problemática construida. En este sentido la cuestión metodológica que atañe a la didáctica se constituye en un proceso de teorización desde el cual se generan los recursos conceptuales que permitan dar paso a una reconstrucción racional de la práctica para generar un conocimiento a partir de ella. La didáctica como ejercicio, y por ello mismo puede ser referido a didácticas que construyen objetos diversos a partir de las prácticas concretas que se han de enfrentar.

Desde nuestro punto de vista, la Pedagogía se percibe como una disciplina que requiere configurar en objetos teóricos a aquellas prácticas sobre las que pretenda incidir en su comprensión y su explicación. Lo pedagógico se constituye como una lectura de los procesos de formación que tienen lugar en una sociedad, pero en el entendido de que dicha lectura cuenta con un andamiaje teórico que por un lado resguarda de la ingenuidad y de un realismo que concibe a los objetos como dados, y que por otro permite instalar la subjetividad de quien efectúa esta aproximación desde lo pedagógico en una relación de análisis conjunto, o bien de discusión, tal vez de coincidencia, en fin, en una relación de comunicación que adscribe al conocimiento como un proceso social.

En el marco de la práctica docente es que la lectura pedagógica requiere constituir su especificidad como discurso diferenciado de las posibles lecturas que de la docencia pueden efectuarse desde la psicología, la sociología, la economía, la filosofía. Sin embargo, falta entonces destacar la ruptura que la reflexión didáctica ha de realizar frente a una docencia como objeto empírico y que hasta el momento únicamente ha generado una reflexión instrumental. ¿Pues qué otra cosa podía hacerse con

un producto de la percepción inmediata: una docencia que se hace tangible con un docente, un alumno, unos contenidos, unos recursos, unas estrategias sin preocuparse por su efectiva combinación?

De esta manera, las únicas puntualizaciones que nos restaría hacer estarían orientadas hacia las implicaciones del trabajo disciplinario desde la docencia con el recurso de la investigación en el accionar del pedagogo docente mediante su práctica profesional.

Nos estamos refiriendo al curriculum de la licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón, destacando ahora la posibilidad de aprehender en él un determinado debate respecto a las prácticas que constituyen parte de su contenido. En este sentido trataríamos de señalar ciertas consideraciones sobre su accionar en la formación en la docencia y la investigación.

Así, consideráramos con Carrizales cuando señala que "... no basta que los profesores reciban informaciones, nuevos conocimientos más modernos y actualizados para que piensen en la manera en que producen su saber"⁽²¹⁸⁾ se requiere, diríamos, desde la perspectiva aquí trabajada, de dar paso desde un proyecto curricular a una plataforma de reflexión, de conceptualización y de construcción de conocimientos articulados en una formación de la investigación; pero al mismo tiempo se requiere que a más de superar una formación instrumental de la docencia o bien un manejo abstracto de teorías respecto de la docencia, involucrar dicha plataforma al tratamiento de la teoría frente a la docencia como práctica.

218. Carrizales, C. Op. cit., p. 68.

De esta manera, estaríamos contemplando la posibilidad de formar a un profesional que observa en la teoría una necesidad para explicar a la práctica; un profesional en condiciones de asumirse como constructor tanto de la teoría como de la práctica. Pues de otro modo las posibilidades de transformación de una práctica reducida a lo instrumental y un empleo utilitario de la teoría, estarán vedadas y carentes del sentido político del conocimiento: transformar.

4.3 Saber y Hacer de la Docencia (Elementos de discusión Epistemológica): Hacia dónde concluir

La aportación específica de la docencia a la estructuración de lo pedagógico sólo puede perfilarse a partir de la propia especificidad de su carácter problemático. Cuanto aquí hemos avanzado sobre el lugar que ocupa como práctica en el pensamiento pedagógico occidental nos permite enfrentar algunas de las dificultades para observar la pertinencia de una ruptura con su ascendente pragmático-instrumental que encuentra puntos de contacto con una normatividad idealmente planteada.

La docencia es pues una posibilidad de reflexión sobre el sentido particular de la práctica de aproximar un contenido a un sujeto como parte de un proyecto determinado de formación. Dicho sentido particular es por un lado el que incorpora el docente con base en las estructuras que ante su propia práctica asume y expresa en maneras determinadas de aprehenderla. En el sentido de la racionalidad moderna hemos visto que estas formas de aprehensión se limitan al espacio instrumental y pragmático. Reconocemos, por otro lado, que desde ciertas perspectivas idealistas se permite hablar de una reflexión que se antepone a la acción y donde apuntamos, en su momento, al formalismo en que incurre dicha reflexión.

De nuestra parte inteligimos que la reflexión didáctica requiere de un esfuerzo específico para llevar a cabo la incorporación del sujeto docente que ejecuta diversas tareas de enseñanza hacia la reflexión que dé cuenta de ella. Mediante el ejercicio de la investigación lo didáctico es la reflexión de la práctica para comprenderla y explicarla.

¿Por qué hemos considerado a la investigación en esta intención por recuperar a la docencia para un discurso pedagógico con la consiguiente reconceptualización de la didáctica?

Cabe hacer pertinente esta interrogante a las consideraciones con que miramos la investigación susceptible de incorporarse al ejercicio metodológico de la didáctica que se propone: la investigación como una práctica social que intencionalmente procura la construcción de conocimientos. Intencionalidad para construir conocimientos tiene que ver con la imposibilidad de generar un proceso de reflexión que no tome en cuenta un espacio discursivo con el cual enfrentar un diálogo. Intencionalidad de tomar a la práctica docente como referente, pero a sabiendas de que jamás es un mismo referente, es decir, como una práctica particular del docente en la que media la subjetividad y que, por otro lado, al someterse a una investigación del docente, reconoce su carácter específico en la multitud de debates teóricos que, como construcciones sociales, son encarados por el sujeto que investiga, pues se trata de un sujeto en plural (219).

219. "Sostener, pues, que la estructura dialogada es el carácter esencial de la investigación científica en general significa, por un lado, que el sujeto que investiga es un sujeto en plural y, por el otro, que la práctica de éstos es un acto comunitario y social que puede ser organizado y planificado". Sánchez P., Ricardo. "La investigación científica en Ciencias Sociales". en Revista Mexicana de Sociología. -- UNAM, México, 1984, No. 1.

De esta manera el proceso de conocimiento que vislumbramos, observa en la docencia una práctica que se construye reconstruyendo el discurso respecto a sí misma. Así, el discurso no es anterior a la práctica, en ella se desenvuelve, en ella toma concreción. La práctica es fin, pues en ella se resuelve la reflexión, y como medio, es un recurso imprescindible en el involucramiento de la cotidianidad a la reflexión.

El conocer en la docencia alude, en nuestra perspectiva, al reconocimiento de un sujeto que se identifica con el docente, como condición ontológica de una reflexión metodológica sobre su práctica. Esto es, percibimos la figura de un docente investigador. Sin embargo, es necesario subrayar qué percibimos y qué proyectamos a partir de las necesidades de construcción teórica prevalecientes en el discurso didáctico. Así, el proyecto de un docente-investigador no se da en un vacío teórico, sino frente a una empresa que articula, en lo metodológico, un proceso de conocimiento con una determinada incidencia en la práctica. Esto significa que la relación que el docente establece con la realidad se sustenta un conocimiento de las determinaciones de su práctica como producto de un proceder metodológico que da paso a la reconstrucción racional de lo real, sintetizada en una comprensión y una explicación. En este sentido, la respuesta que se da en una propuesta metodológica en el acto mismo de enseñar y aprender⁽²²⁰⁾ va más allá de la aplicación de determinados principios teóricos y técnicos, que enfrentan a la realidad

220. Comulgaríamos con autores como Bleger que postulan la imposibilidad de enseñar si, en el ejercicio, no se aprende, aunque añadiríamos que ese aprendizaje no es espontáneo y requiere explicitarse como una intención ante la práctica que se realiza. Este aprendizaje puede encontrarse en la investigación un recurso con el cual no se identifica automáticamente.

en un sentido inmediato y utilitarista, se trata de una enseñanza problematizada que considera la cotidianidad y concreción de la práctica por representar el ámbito en el que se despliega la reflexión⁽²²¹⁾ y elevándose sobre la propia cotidianidad, da pauta a un accionar metodológico cuyos criterios de operatividad y eficiencia están representados por la comprensión y la explicación de lo que finalmente se hace.

En este entendimiento, a la docencia la abordamos como una problemática construida cuyas dimensiones teóricas y prácticas son definidas desde la particularidad histórica y social de los sujetos que así deciden abordarla mediante la investigación. Es de este modo que podemos plantear que una metodología de investigación y una metodología de enseñanza son las caras de un mismo esfuerzo intencional de apropiación de la práctica a través de la investigación. Así hablamos de la insuficiencia de un tratamiento formal de la docencia que, como pudimos observar en los planteamientos idealistas, se trata de un ordenamiento de las imágenes empíricas que incluso allí, se tienen de la docencia⁽²²²⁾. Del mismo modo, el tratamiento instrumental se mantiene atado a la muda cotidianidad de los fragmentos que lo conforman.

Cuando en las últimas líneas del apartado anterior problematizamos el abrodaje de la docencia como referente empírico susceptible

221. "La vida cotidiana no está 'fuera' de la historia, sino en el 'centro del acaecer histórico: es la verdadera 'esencia' de la sustancia social". Heller, A. Op. cit., p. 42.

222. Recrearíamos aquí la acusación de Bachelard al idealismo: "... cuando el idealista establece una filosofía de la naturaleza se limita a ordenar las imágenes que tiene de la naturaleza, consagrándose al carácter inmediato de esas imágenes. No supera los límites de un sensualismo etereo": citado en Bourdieu, P. et al. Op. cit., p. 312.

ble de ser fraccionado en sus partes constituyentes como pueden ser: el maestro, el alumno, los contenidos, las estrategias, -- los recursos, es por cuanto esta estructura 'didáctica' permanece en ese plano fenoménico al cual únicamente se ha procurado un orden y legalidad. En este mismo sentido es como la sociología y la psicología preponderantemente, han contribuido --en su vertiente empírica la primera y experimental, la segunda-- a observar en este planteamiento del plano didáctico una estructura objetiva con connotaciones científicas.

El hecho de que desde el planteamiento alternativo de una vinculación entre docencia e investigación preferimos hablar de problemáticas construidas, se debe a la insuficiencia de dichos referentes, como manifestaciones inmediatas, que por sí mismos no ofrecen pauta alguna para la generación de una explicación respecto a ellos. Se explican por sí mismos o en todo caso se recurre a procedimientos 'científicos' para consolidar su presencia fenoménica. En este caso, una problemática permite dar --apertura a una práctica que es convertida en problema por al--guien --en este caso el docente-- y que por tanto es una construcción que tiene que ver con la particularidad sociohistórica de quien la genera.

Esto no significa, por otro lado, negar la existencia de estos referentes a la realidad ni las posibilidades de concreción que se identifican, a partir de ellos, de una determinada teorización. Significa destacar la necesidad de reconstruirlos teóricamente y dejar de permanecer en su captación sensorial que impide reconocer que ya se encuentran atravesados por una serie de construcciones teóricas cuyo ascendente social e histórico se encuentran determinándolos como objetos de reflexión.

La reconstrucción teórica de las evidencias no forma parte del

acontecer cotidiano de la docencia el cual demanda respuestas instrumentales. Ahora bien, si por un lado es absurdo librar el problema del reduccionismo instrumental en el esfuerzo meramente reflexivo que finalmente devenga especulativo, creemos im posible ampliar el ámbito de incidencia de la docencia sin tras tocar teóricamente esta instrumentalidad. No pretendemos entonces eliminar el sentido instrumental de la docencia como la permanencia del pensamiento en él, es decir, su carácter pragmático. De este modo requerimos atender a esta empresa en tanto -- proyecto de construcción teórica en el acontecer de una reali--dad particular.

Nos preocupará, entonces, resguardar a este planteamiento alternativo de un vínculo entre docencia e investigación de instituirse como un nuevo 'deber ser' o un nuevo modelo de formación docente. Esto quiere decir que la problemática aquí trabajada re quiere recuperar su carácter coyuntural ante la potencialidad de lo real determinable que se articule a un proyecto en términos de las posibilidades que permite aprehender la propia problemática.

En este sentido, el ámbito de incidencia en el que pretendemos atrapar la problematización del vínculo docencia-investigación, es el de la formación docente, y en particular, la del pedagogo docente. En términos de un proyecto de formación es que cabría postular la posibilidad de un trabajo pedagógico desde la docencia.

Se trata de una formación en la docencia que representa una --- construcción social, de tal modo, que su crítica efectiva se re

suelve en el terreno de la praxis⁽²²³⁾. Así, el vínculo docencia-investigación como proyecto requiere articularse a una crítica general a la racionalidad que aqueja al trabajo universitario⁽²²⁴⁾ en el que se posibilite hacer objeto de investigación a la reflexión metodológica de la docencia, cuyos contenidos -- problemáticos estén determinados por las necesidades de teorización del accionar práctico de la docencia y del devenir disciplinario de la pedagogía.

De esta manera, el poder para irrumpir en el ámbito de posibilidades determinado por esta problemática, es parte de un proceso que en este momento pudiese jugar un papel instituyente. De -- tal modo, que no se trata ya de una reflexión solitaria sino de un debate y un diálogo aprehendidos desde la teoría, que requieren concretarse en la práctica institucional de formar pedagogos en la docencia y la investigación.

223. Fundamentaríamos esta aseveración en la crítica marxiana a la filosofía alemana cuando observa: "... en nada contribuiría a hacer cambiar la marcha práctica de las cosas, el que la idea de esta conmoción haya sido proclamada ya cien veces. (...) Toda la concepción histórica, -- hasta ahora, ha hecho caso omiso de esta base real de la historia, o -- la ha considerado simplemente como algo accesorio que no tiene que ver con el desarrollo histórico". Marx, C. La ideología alemana. Quinto Sol, México, s/f, p. 37.

224. "Frente a una universidad atacada, exigida a comportarse como una escuela politécnica, en una sociedad que no entiende para qué sirve un pensamiento que trata de comprender y explicar; y que por tanto sólo -- valora el conocimiento utilitarista y exige su transmisión en la formación de las nuevas generaciones; es necesario debatir cuál es el sentido y la función de la universidad, es necesario recuperar el valor de la teoría en el saber universitario, es necesario restablecer el sentido de la academia y por tanto el sentido de un pensamiento que se compromete con buscar una comprensión y una explicación de lo real, con -- el fin de sentar las bases para su transformación". Díaz B., Angel. -- "La formación de profesores: un problema estructural". en Revista -- Foro Universitario, No. 48. STUNAM, México, Noviembre, 1984, pp. 24, -- 25.

Las condiciones curriculares que generan a un profesional de la docencia y otras prácticas —que pueden ser identificadas por su instrumentalidad más que por su conceptualización— nos permite asumir una preocupación por capturar las posibilidades de ruptura con un perfil de pedagogo docente que sólo se piensa -- idealmente desde concepciones asumidas pero no elaboradas o en el imperativo del hacer y del hacer bien. ¿Cómo enfrentar curricularmente a una racionalidad que ahora se concreta en el saber técnico? ¿Cómo instituir que la formación en una práctica es fragmentaria, y que por tanto dicha práctica no es tal, sin un pensar que de un sentido explicativo y comprensivo a lo que se hace?

Por tal razón, contemplamos en el ejercicio profesional del pedagogo docente, la posibilidad de generar un accionar práctico que, mediante la investigación, supere el problema de la selección metódica y lo someta a la reflexión metodológica. Esta reflexión metodológica involucra tanto un proceso de conocimiento como un accionar ante la realidad, esto es, otorgar a la didáctica el carácter de un espacio dialogal en el que se concretan los debates de diversas realidades discursivas con las prácticas concretas de docencia. Lo pedagógico se constituye así como una lectura explicativa, reinterpretativa del proceder formativo en el que incide la docencia. En este sentido ¿qué proyecto pedagógico, en cuanto constitución disciplinaria, se abocaría a una reconstrucción de la teoría y la práctica en los procesos de formación?

Finalmente, al haber planteado una vinculación entre docencia e investigación como síntesis de una posibilidad intencional por reconocer otras formas de incidencia pedagógica respecto a la docencia —como es la construcción de teoría—, hemos partido de una concepción de investigación que precisamente corrobora -

en este sentido y que nos permite confrontar el carácter hegemónico de la reducción aplicativa de la teoría que se articula a un sentido verificacionista de la investigación. De esta manera es que hemos hecho referencia a una reconstrucción racional de la docencia como objeto teórico desde la cual proyectar su transformación práctica. Conocer para estar en condiciones de transformar. ¿Cuál es la posibilidad coyuntural de este sentido explicativo de un vínculo entre docencia e investigación?

Las interrogantes planteadas nos permiten dar sentido a las explicaciones que pudimos concretar y al mismo tiempo dar apertura a un aterrizaje en prácticas concretas. Así, enunciaríamos a continuación algunas intenciones hacia el trabajo que requiere realizarse una vez descritos estos niveles de incidencia de la problemática, y donde se recuperan las pautas teóricas y metodológicas que la configuran.

Como proyecto disciplinario, la construcción de lo pedagógico - desde la docencia - consiste primeramente en la configuración de esta práctica como objeto teórico desde un ejercicio problematizador que se genere en la reflexión didáctico-metodológica.

De esta manera, el entrecruzamiento entre la generación de conocimientos y el accionar didáctico en la práctica requiere de la elaboración de formas y procedimientos específicos a cada institución. La prescripción de una determinada metodología de la investigación es, en este entendimiento, un sinsentido.

Al enfrentar la discusión metodológica desde la didáctica ésta se constituye en un ejercicio pedagógico por apuntar a la conceptualización de las determinaciones de la práctica, cuya extensión y nivel de aproximación dependen de la incidencia explicativa en la práctica concreta de la que se parte, pero además

por inscribirse en una relación dialogal con los debates teóricos que puedan establecerse.

Cabe recuperar el sentido histórico de la docencia como práctica social y articular la trascendencia del conocimiento en su accionar ante la realidad, es decir, ante las posibilidades para generarse un sustento comprensivo y explicativo precedente a todo intento de transformación. De esta manera será posible que lo didáctico sea susceptible de articularse al carácter coyuntural que llegase a configurar una lectura pedagógica sobre los procesos de formación de los que le corresponde dar cuenta.

Abordar, desde una instancia curricular, una formación en la docencia y la investigación significa: considerar que las prácticas curriculares instituidas en una racionalidad pragmático instrumental y que permiten concretar el planteamiento formal de un currículum pensado en esa misma línea, observan un carácter predominante para que los contenidos de índole práctica se articulen en un sentido técnico y los que aluden a la conceptualización teórica observen un sentido aplicativo.

En este sentido, reconoceríamos la existencia de diversas prácticas marginales que, por su desarticulación a la orientación curricular arriba señalada, no llegan a hacerse significativas. Estas prácticas marginales consisten en intentos por articular el ejercicio de reconstrucción teórica a la práctica cotidiana.

La identificación de las formas predominantes de docencia e investigación representan un trabajo de determinación de las posibilidades curriculares para dar apertura hacia un carácter explicativo hacia la docencia mediante la investigación. Dicha determinación representa un accionar político que requiere explicitar un determinado proyecto de formación en la docencia,

en lo didáctico, en lo pedagógico.

Concluir, no terminar. Concretar hacia dónde podría concluirse. Un sentido abierto de la investigación que se articula a la docencia, ésta última como un discurso por conformar y un objeto por construir, nos conduce a una oposición con la razón de lo dado ante ambas prácticas —docencia e investigación— y a reconocer las dimensiones del trabajo pedagógico que no pueden ser pasadas por alto en la formación profesional del pedagogo.

Las concreciones precedentes nos permiten concebir una reflexión que intenta irrumpir en los caminos ya hechos del pensar. En el caso particular de este trabajo el debate que coloca a la concepción instrumental de la docencia y a su entendimiento como práctica que es fuente de conocimiento, como sus referentes, constituye un camino que, para cumplir su cometido como tal, requiere ser transitado en el seno mismo de la práctica y la reflexión.

FUENTES DE CONSULTA

BIBLIOGRAFIA

1. Abbagnano, N.; A. Visalberghi. Historia de la Pedagogía. Fondo de Cultura Económica, México, 1982.
2. Alonso, J. Antonio. Metodología 3a. ed., Edicol, México, 1985.
3. Bachelard, Gastón. La filosofía del no. Amorrortu, Buenos Aires, 1978.
4. Bachelard, Gastón. La formación del espíritu científico. 10a. ed., Siglo XXI, México, 1982.
5. Barrón, C. et. al. Encuentro sobre diseño curricular. --- ENEP Aragón. UNAM, México, 1982.
6. Barrón T., Concepción; Blanca R. Bautista M. (comps.). -- Memoria del Foro: "Análisis del curriculum de la licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón". ENEP Aragón, UNAM, México, 1986.
7. Bourdieu, Pierre, et. al. El oficio de sociólogo. 7a. ed., Siglo XXI, México, 1984.
8. Bowen, James; Peter R. Hobson. Teorías de la educación. Limusa, México, 1984.
9. Broccoli, Angelo. Marxismo y educación. 2a. ed., Nueva - Imagen, México, 1985.

10. Castilla del Pino, Carlos. Introducción a la hermenéutica del lenguaje. 2a. ed., Península, España, - 1974.
11. Cázares H., Laura et. al. Técnicas actuales de investigación documental. Trillas-UAM, México, 1985.
12. Comenio, Juan Amós. Didáctica Magna. 2a. ed., Porrúa, -- México, 1982. Col. "Sepan Cuantos..." No. 167.
13. Curiel M., Martha et. al. Herbart y la construcción de la ciencia pedagógica. UPN, México, 1984.
14. Chehaybar y Kury, Edith. Técnicas para el aprendizaje grupal. CISE. UNAM, México, 1982.
15. De la Garza T., Enrique. El método del concreto-abstrac-to-concreto. UAM-I, México, 1983.
16. De Leonardo, Patricia (comp.). La nueva sociología de la educación. Antología. El Caballito, México, -- 1986. Biblioteca Pedagógica.
17. Dewey, John. Democracia y Educación. 9a. ed., Losada, -- Argentina, 1982.
18. Dewey, John. Naturaleza humana y conducta. Fondo de Cultura Económica, México, 1975. Breviarios No. 177.
19. Dresden, Sem. Humanismo y renacimiento. Guadarrama, Ma-- drid, 1968.

20. Dri, Rubén. Los modos del saber y su periodización. El Caballito, México, 1983.
21. Durkheim, Emilio. Educación y sociología. Linotipo, Bogotá, 1979.
22. Durkheim, Emilio. Las reglas del método sociológico. 4a. ed., Quinto Sol, México, s/f.
23. Frost, Elsa Cecilia (comp.). La educación y la ilustración en Europa. Antología. El Caballito, México, 1986. Col. Biblioteca Pedagógica.
24. Fullat, Octavi. Verdades y trampas de la pedagogía. CEAC, España, 1984.
25. Furlán, Alfredo et. al. Aportaciones a la didáctica de la educación superior. ENEP-1, México, 1978.
26. García V., Lía. Del proyecto nacional para una universidad en México. UNAM, México, 1984.
27. Gargani, Aldo (comp.). Crisis de la razón. Siglo XXI, México, 1983.
28. Gilbert, Roger. Las ideas actuales en pedagogía. Grijalbo, México, 1986.
29. González M., Ana María; María Elena Jiménez Z. Formación docente: una práctica cotidiana. Tesis. ENEP -- Aragón. UNAM, México, 1985.

30. Guevara N., Gilberto; Patricia de Leonardo. Introducción a la teoría de la educación. Nerra Nova. UAM-X. México, 1984.
31. Hegel, G.W.F. Introducción a la historia de la filosofía. Sarpe, España, 1983.
32. Heller, Agnes. Historia y vida cotidiana. Grijalbo, España, 1971.
33. Hessen, J. Teoría del conocimiento. Quinto Sol, México, 1982.
34. Hirsch, Ana. La formación de profesores investigadores -- universitarios en México. UAS, México, 1985.
35. Huberman, Leo. Los bienes terrenales del hombre. Nuestro Tiempo, México, 1975.
36. Ibañez, Jesús. Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y crítica. Siglo XXI, México, - 1979.
37. Kosik, Karel. Dialéctica de lo concreto. 9a. ed., Grijalbo, México, 1983.
38. Lapassade, George; René Loureau. Claves de la sociología 3a. ed., Laia, Barcelona, 1981, Cd. Laia B.
39. Loureau, René. El Estado y el inconsciente. Kairós, Barcelona, 1980.

40. Mantovani, Juan. La educación y sus tres problemas. El Ateneo, Argentina, 1981.
41. Mardones, J.M.; N. Ursúa. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Fontamara, México, s/f.
42. Marx, Carlos. La ideología alemana. Quinto Sol, México, s/f.
43. Marx, Carlos. Introducción general a la crítica de la -- economía política/1857. 16a. ed., Siglo XXI, - México, 1982. Cuadernos del pasado y presente.
44. Marx, Carlos; Federico Engels. Obras escogidas, Progreso, Moscú, s/f.
45. Mayer, Frederick. Historia del pensamiento pedagógico. - Kapelusz, Argentina, 1981.
46. Mészáros, István. La teoría de la enajenación en Marx. - Era, México, 1978.
47. Natorp, Pablo. Propedéutica Filosófica. Kant y la Escuela de Marburgo. Curso de Pedagogía Social. Porrúa, México, 1975. Col. "Sepan Cuantos..." No. 286.
48. Olivé, León. (comp.) La explicación social del conocimiento. UNAM, México, 1985.
49. Palacios, Jesús. La cuestión escolar. 3a. ed., Laia, Barcelona, 1981. Colección Papel 451, No. 46.

50. Pansza G., Margarita et. al. Fundamentación de la didáctica. Gernika, México, 1986. Tomo I.
51. Pansza G., Margarita et. al. Operatividad de la didáctica. Gernika, México, 1986. Tomo II.
52. Ponce, Aníbal. Educación y lucha de clases. Ediciones - de Cultura Popular, México, 1980.
53. Puiggrós, Adriana. Imperialismo y educación en América - Latina. 3a. ed., Nueva Imagen, México, 1983.
54. Ravaglioli, Fabrizio. Perfil de la teoría moderna de la educación. Grijalbo, México, 1984.
55. Rousseau, Juan Jacobo. El contrato social. 7a. ed., --- Porrúa, México, 1982. Col. "Sepan Cuantos..." - No. 113.
56. Rousseau, Juan Jacobo. Emilio o de la educación, 8a. ed., Porrúa, México, 1982. Col. "Sepan Cuantos..." - No. 159.
57. Sánchez V., Adolfo. Filosofía de la praxis, 3a. ed., Gri jalbo, México, 1984.
58. Vázquez, Héctor. Sobre la epistemología y la metodología de la Ciencia Social. UAP, México, 1984.
59. Vejarano, Gilberto (comp.) La investigación participati- va. Antología. CREFAL, México, 1983.

60. Vélez Pliego, Alfonso et.al. Perspectivas de la educación superior en México. UAP, México, 1984.
61. Villoro, Luis. Crear, saber, conocer. 3a. ed., Siglo XXI, México, 1986.
62. Von Martín, Alfred. Sociología del Renacimiento. Fondo de Cultura Económica, México, 1981. Colección - Popular No. 40.
63. Weber, Max. La ética protestante. 4a. ed., Premia Editora, México, 1981.
64. Weiss, Eduard. Fundamentos de la investigación pedagógica. SUAFYL, México, 1984.
65. Zemelman M., Hugo. Historia y política en el conocimiento. UNAM, México, 1983.

ARTICULOS Y DOCUMENTOS

1. Arredondo, Martiniano et.al. "La investigación educativa en México. Un campo científico en proceso de -- constitución" en Revista Mexicana de Sociología, UNAM, México, 1984, No. 1.
2. Aviña, U., Ma. Elena; Carlos A. Hoyos M. "Marco teórico, conceptual y metodológico para la investigación en ciencias sociales y de la educación: Una propuesta de reflexión sobre la formación desde la práctica pedagógica" en Barrón T., C. y B.R. -- Bautista (comps.) Memoria del Foro: Análisis -- del curriculum de la licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón. UNAM, México, 1986.

3. Barabtarlo, A.; M. Theesz. "La metodología participativa en la formación de profesores" en Revista Perfiles Educativos, CISE-UNAM, México, 1985, No.27-28.
4. Barnes, Barry. "El problema del conocimiento" en Olivé, - León (comp.). La explicación social del conocimiento. UNAM, México, 1985.
5. Bautista, B.R.; A. Rodríguez. "La licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón, en Barrón, C. et. al. -- "Encuentro sobre diseño curricular. ENEP Aragón, UNAM, México, 1982.
6. Campos H., Miguel Angel. "La estructura didáctica" en Furlán et. al. Aportaciones a la didáctica de la educación superior. ENEP-I. México, 1978.
7. Carrillo A., Antonio et. al. "Algunos supuestos teóricos sobre la racionalidad empleada en el plan de estudios de la carrera de Pedagogía en la UNAM" - en Barrón, C.; B.R. Bautista (comps.) Memoria del Foro: Análisis del currículum de la licenciatura en Pedagogía en la ENEP Aragón, ENEP - Aragón, UNAM, México, 1986.
8. Carrizales, César. "Subjetividad y ruptura en la práctica docente". Mimeo.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, -- México, 1985.

9. De Alba, Alicia. "Teoría pedagógica y currículum de pedagogía, análisis de una materia". en Barrón C.; -- B.R. Bautista (comps.) Memoria del Foro: Análisis del currículum de la licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Aragón. ENEP Aragón, UNAM, México, 1986.
10. Díaz Barriga, Angel. "La formación de profesores: un problema estructural" en Revista Foro Universitario. No. 48. STUNAM, México, 1984.
11. Espinosa, A. (dir) "Aproximaciones a un proyecto conceptual de la relación Investigación-Pedagogía" en Revista Alternativa. ENEP Aragón, México, 1986.
12. Fernández, Pablo. "Continuidad y ruptura del planteamiento metodológico: notas críticas para su análisis" en Revista Foro Universitario No. 2, STUNAM, México, 1981.
13. Furlán, Alfredo. "El currículum pensado y el currículum vivido" en ENEP-I. V. Jornadas sobre problemas de enseñanza aprendizaje en el área de la Salud, UNAM, México.
14. Gómez, Víctor M. "Relaciones entre educación y estructura económica: dos grandes marcos de interpretación" en Revista de la Educación Superior No. 41, --- ANUIES, México, 1982.
15. Granados Chapa, Miguel Angel. "Así nacieron las ENEP en - Primer Foro académico laboral ENEP. Memorias. - Foro-Universitario, STUNAM, México, 1980.

16. Hoyos M., Carlos A. "Positivismo: la transición de la teoría del conocimiento a la teoría de la ciencia". Mimeo.
17. Marx, C. "Prólogo a la contribución a la crítica de la economía política" en Introducción general a la crítica de la economía política/1857. 16a. ed., Siglo XXI, México, 1982.
18. Marx, Carlos. "Tesis sobre Feuerbach" en Marx, C.; F. Engels. Obras escogidas, Progreso, Moscú, s/f.
19. Mendoza R., Javier. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México" en Revista Perfiles Educativos No. 12. CISE-UNAM, México, 1981.
20. Mialaret, Gastón. "Perfil del educador enseñante". Fotocopia s/r.
21. Morales P., Leticia. "Algunas consideraciones en torno a la práctica profesional" en Barrón, C.; B.R. Bautista (comps.) Memoria del foro: análisis del curriculum de la licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Aragón. Enep Aragón, UNAM, México, 1986.
22. Primer Foro Académico Laboral ENEP. Memorias, Foro Universitario. STUNAM, México, 1980.
23. Puiggrós, Adriana. "Actividades de investigación en la formación de pedagogos" en Revista Foro Universitario, No. 23. STUNAM, México, 1982.

24. Remedi, Eduardo. "Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método" en Revista de Tecnología Educativa, UAQ, México, 1984.
25. Rockwell, Elsie; Ruth Mercado. "La práctica docente y la formación de maestros". Mimeo.
26. Rodríguez, Azucena. "Análisis y perspectivas de la investigación docente en torno a la didáctica". --- Transcripción magnetofónica; ENEP Aragón, UNAM, México, 1985.
27. Rodríguez, Azucena. "Currículum y sistema de enseñanza -- abierta" en Barrón, C. Encuentro sobre diseño curricular. ENEP Aragón, UNAM, México, 1982.
28. Sánchez Puentes, Ricardo. "La investigación científica en Ciencias Sociales" en Revista Mexicana de Sociología. UNAM, México, 1984, No. 1.
29. Serrano C., J. Antonio. "Pedagogía: Ciencia-Ciencias de la educación". Mimeo.
30. UNAM. V Jornadas sobre problemas de enseñanza aprendizaje en el área de la Salud. ENEP-I. México, 1981.
31. UNAM. Modificaciones académicas en la Universidad Nacional Autónoma de México. México, 1986.
32. UNAM. Organización Académica. ENEP-Aragón, México, 1982.

33. Vélez Pliego, Alfonso. "Notas acerca de la función crítica de la Universidad" en Velez P., A. et. al. - Perspectivas de la educación superior en México. UAP, México, 1984.
34. Weiss, Eduard. "Hermenéutica-dialéctica. Una proposición metodológica para las Ciencias Sociales". D.E. IPN. México, 1979.
35. Witt Ton de; Vera Gianotten. "La investigación participativa en un contexto de economía campesina" en - Vejarano, G. (comps.). La investigación participativa. Antología. CREFAL, México, 1983.

REVISTAS

1. Revista Alternativa. ENEP Aragón, México, junio, 1986. -- Número especial.
2. Revista de la Educación Superior. ANUIES, México. No. 41
3. Revista Foro Universitario. STUNAM, México, Nos. 2, 23, 48.
4. Revista Mexicana de Sociología. F.C.P. y S. UNAM, México, No. 1/1984.
5. Revista Perfiles Educativos, CISE-UNAM. Nos. 12, 27-28.
6. Revista de Tecnología Educativa, UAQ, México, 1984.

ANEXO No. 1

PEDAGOGIA

NIVEL:	Licenciatura
TOTAL DE CREDITOS:	244
MATERIAS:	58
SEMESTRES LECTIVOS:	8

La Licenciatura persigue las siguientes finalidades: Planear sistemas y procedimientos educativos acordes a las necesidades de la sociedad y su desarrollo; organizar el funcionamiento de instituciones educativas de cualquier nivel; administrar los recursos materiales y humanos de los centros escolares de diversos niveles; supervisar y/o evaluar el rendimiento obtenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la docencia de la teoría, métodos, técnicas de la educación y disciplina afines y la investigación de los fenómenos que intervienen en el proceso complejo de la educación.

OBJETIVOS

1. Contribuir a la formación integral de la persona.
2. Formar científicamente a los profesores en esta disciplina.
3. Contribuir a la formación pedagógica de los profesores de las diferentes disciplinas que se imparten en la enseñanza media y superior.
4. Colaborar con la Universidad en el estudio y resolución de las consultas que sobre educación le formulen el Estado u otras instituciones.

PERFIL DEL PROFESIONAL EN PEDAGOGIA

El profesional en Pedagogía estará capacitado para planear, programar, supervisar y controlar las actividades de formación pedagógica.

CAMPO DE TRABAJO

El profesional en Pedagogía podrá desarrollar las siguientes actividades: elaboración de planes y programas de estudio, investigación y elaboración de técnicas de enseñanza, diseño y realización de planes pedagógicos de formación y capacitación de personal académico, etc. Su campo de desarrollo puede abarcar tanto instituciones públicas o privadas que directa o indirectamente tengan relación con la educación, como instituciones de enseñanza media y superior, clínicas de conducta, centros de planeación educativa, o bien centros de formación de personal especializado.

ESTRUCTURA DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGIA

Las materias de que consta la Licenciatura en Pedagogía son las siguientes:

PRIMER SEMESTRE

Antropología Filosófica I	4 Créditos
Conocimiento de la Infancia I	4 Créditos
Iniciación a la Investigación Pedagógica	6 Créditos
Psicología de la Educación I	4 Créditos
Sociología de la Educación I	4 Créditos
Teoría Pedagógica I	4 Créditos
Total	26 Créditos

SEGUNDO SEMESTRE

Antropología Filosófica II	4 Créditos
Conocimientos de la Infancia II	4 Créditos
Iniciación a la Investigación Pedagógica II	6 Créditos

Psicología de la Educación II	4 Créditos
Sociología de la Educación II	4 Créditos
Teoría Pedagógica de la Educación II	4 Créditos
Total	26 Créditos

TERCER SEMESTRE

Auxiliares de la Comunicación I	4 Créditos
Conocimiento de la Adolescencia I	4 Créditos
Didáctica General I	4 Créditos
Estadística Aplicada a la Educación I	6 Créditos
Historia General de la Educación I	4 Créditos
Prácticas Escolares I-1	2 Créditos
Psicotécnica Pedagógica I	4 Créditos
Total	28 Créditos

CUARTO SEMESTRE

Auxiliares de la Comunicación II	4 Créditos
Conocimiento de la Adolescencia II	4 Créditos
Didáctica General II	4 Créditos
Estadística Aplicada a la Educación II	6 Créditos
Historia General de la Educación II	4 Créditos
Prácticas Escolares I-2	2 Créditos
Psicotécnica Pedagógica II	4 Créditos
Total	28 Créditos

QUINTO SEMESTRE

Desarrollo de la Comunidad I	4 Créditos
Historia de la Educación en México I	4 Créditos
Organización Educativa I	4 Créditos
Orientación Educativa, Vocacional y Profesional I	4 Créditos
Prácticas Escolares II-1	2 Créditos
Psicología Contemporánea I	4 Créditos
Teoría y Práctica de Investigación Sociopedagógica	8 Créditos
Pedagogía Experimental I	4 Créditos
Total	34 Créditos

SEXTO SEMESTRE

Desarrollo de la Comunidad II	4 Créditos
Historia de la Educación en México II	4 Créditos
Organización Educativa II	4 Créditos
Orientación Educativa, Vocacional y Profesional II	4 Créditos
Prácticas Escolares II-2	2 Créditos
Psicología Contemporánea II	4 Créditos
Teoría y Práctica de Investigación Sociopedagógica	8 Créditos
Pedagogía Experimental II	4 Créditos
Total	34 Créditos

SEPTIMO SEMESTRE

Didáctica y Práctica de la Especialidad I	4 Créditos
Economía de la Educación	4 Créditos
Filosofía de la Educación I	4 Créditos
Legislación Educativa Mexicana	6 Créditos
Sistemas de Educación Especial I	4 Créditos
Técnicas de la Educación Extra Escolar I	4 Créditos
Taller de Comunicación Educativa:	
Taller de Fotografía	4 Créditos
Taller de Televisión	4 Créditos
Total	34 Créditos

OCTAVO SEMESTRE

Didáctica y Práctica de la Especialidad II	4 Créditos
Ética Profesional del Magisterio	4 Créditos
Filosofía de la Educación II	4 Créditos
Planificación Educativa	4 Créditos
Sistemas de Educación Especial II	6 Créditos
Técnicas de la Educación Extra Escolar II	4 Créditos
Taller de Comunicación Educativa:	
Taller de Televisión	4 Créditos
Taller de Fotografía	4 Créditos
Total	34 Créditos

ANEXO No. 2

AREA DE PSICOPEDAGOGIA

<u>M a t e r i a</u>	<u>Semestre</u>
- Conocimiento de la Infancia I - II	1 ^a y 2 ^a
- Psicología Educativa I - II	1 ^a y 2 ^a
- Conocimiento de la Adolescencia I - II	3 ^a y 4 ^a
- Psicotécnica Pedagógica I - II	3 ^a y 4 ^a
- Orientación Educativa, Vocacional y Profesional I - II	5 ^a y 6 ^a
- Psicología Contemporánea I - II	5 ^a y 6 ^a
- Sistemas de Educación Especial I - II	7 ^a y 8 ^a

AREA DE DIDACTICA Y ORGANIZACION

- Teoría Pedagógica I - II	1 ^a y 2 ^a
- Didáctica General I - II	3 ^a y 4 ^a
- Auxiliares de la Comunicación I - II	3 ^a y 4 ^a
- Prácticas Escolares I - II	3 ^a y 4 ^a
- Prácticas Escolares III - IV	5 ^a y 6 ^a
- Organización Educativa I - II	5 ^a y 6 ^a
- Didáctica y Práctica de la Especialidad I - II	7 ^a y 8 ^a
- Taller de Televisión I - II	7 ^a y 8 ^a

AREA DE INVESTIGACION EDUCATIVA

<u>M a t e r i a</u>	<u>Semestre</u>
- Iniciación a la Investigación Pedagógica I - II	1º y 2º
- Estadística Aplicada de la Educación I - II	3º y 4º
- Pedagogía Experimental I - II	5º y 6º
- Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica I - II	5º y 6º
- Seminario de Investigación Pedagógica I - II	7º y 8º

AREA HISTORICO FILOSOFICA

- Antropología Filosófica I - II	1º y 2º
- Historia General de la Educación I - II	3º y 4º
- Historia de la Educación en México I - II	5º y 6º
- Filosofía de la Educación I - II	7º y 8º

AREA DE SOCIOPEDAGOGIA

- Sociología de la Educación I - II	1º y 2º
- Desarrollo de la Comunidad I - II	5º y 6º
- Economía de la Educación I	7º
- Legislación Educativa Mexicana I	7º
- Técnicas de Educación Extraescolar I - II	7º y 8º

ANEXO No. 3

P E D A G O G I A .

NIVEL:	Licenciatura
TOTAL DE CREDITOS:	244
OBLIGATORIOS:	160
OPTATIVAS:	84
MATERIAS:	58
SEMESTRES LECTIVOS:	8

La Licenciatura persigue las siguientes finalidades: Planear sistemas y procedimientos educativos acordes a las necesidades de la sociedad y su desarrollo; organizar el funcionamiento de instituciones educativas de cualquier nivel; administrar los recursos materiales y humanos de los centros escolares de diversos niveles; supervisar y/o evaluar el rendimiento obtenido en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la docencia de la teoría, métodos, técnicas de la educación y disciplina afines y la investigación de los fenómenos que intervienen en el proceso complejo de la educación.

OBJETIVOS

1. Contribuir a la formación integral de la persona.
2. Formar científicamente a los profesores en esta disciplina.
3. Contribuir a la formación pedagógica de los profesores de las diferentes disciplinas que se imparten en la enseñanza media y superior.
4. Colaborar con la Universidad en el estudio y resolución de las consultas que sobre educación le formulen el Estado u otras instituciones.

PERFIL DEL PROFESIONAL EN PEDAGOGIA

El profesional en Pedagogía estará capacitado para planear, programar, supervisar y controlar las actividades de formación pedagógica.

CAMPO DE TRABAJO

El profesional en Pedagogía podrá desarrollar las siguientes actividades: elaboración de planes y programas de estudio, investigación y elaboración de técnicas de enseñanza, diseño y realización de planes pedagógicos de formación y capacitación de personal académico...etc. Su campo de desarrollo puede abarcar tanto instituciones públicas o privadas que directa o indirectamente tengan relación con la educación, como instituciones de enseñanza media y superior, clínicas de conducta, centros de planeación educativa, o bien centros de formación de personal especializado.

PLAN DE ESTUDIOS
PEDAGOGIA ENEP-ARAGON

PRIMER SEMESTRE

<u>M A T E R I A</u>	<u>CLAVE</u>	<u>ASIGNATURAS OBLIGATORIAS</u> <u>Nº. DE CREDITOS</u>
ANTROPOLOGIA FILOSOFICA I	0013	4
CONOCIMIENTO DE LA INFANCIA I	0081	4
INIC. A LA INVESTIGACION PED. I	0465	6
SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION I	0972	4
TEORIA PEDAGOGICA I	0985	4
PSICOLOGIA DE LA EDUC. I	0764	4
		TOTAL DE CREDITOS: <u>26</u>

SEGUNDO SEMESTRE

<u>M A T E R I A</u>	<u>CLAVE</u>	<u>ASIGNATURAS OBLIGATORIAS</u> <u>Nº. DE CREDITOS</u>
ANTROPOLOGIA FILOSOFICA II	0014	4
CONOCIMIENTO DE LA INFANCIA II	0082	4
INIC. A LA INVESTIGACION PED. II	0466	6
SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION II	0973	4
TEORIA PEDAGOGICA II	0986	4
PSICOLOGIA DE LA EDUC. II	0765	4
		TOTAL DE CREDITOS: <u>26</u>

TERCER SEMESTRE

<u>MATERIA</u>	<u>CLAVE</u>	<u>MATERIAS OBLIGATORIAS</u>	<u>Nº. CREDITOS</u>
AUXILIARES DE LA COMUNICACION I	0040		4
CONOCIMIENTO DE LA ADOLESCENCIA	10079		4
DIDACTICA GENERAL I	0160		4
ESTADISTICA APLICADA A LA EDUCACION I	0196		6
HISTORIA GENERAL DE LA EDUCACION I	0420		4
PRACTICAS ESCOLARES I-1	0741		2
PSICOTECNICA PEDAGOGICA I	0773		4
TOTAL DE CREDITOS:			28

CUARTO SEMESTRE

<u>MATERIA</u>	<u>CLAVE</u>	<u>MATERIAS OBLIGATORIAS</u>	<u>Nº. CREDITOS</u>
AUXILIARES DE LA COMUNICACION II	0041		4
CONOCIMIENTO DE LA ADOLESCENCIA	0080		4
DIDACTICA GENERAL II	0161		4
ESTADISTICA APLICADA A LA EDUCACION II	0197		6
HISTORIA GENERAL DE LA EDUCACION II	0421		4
PRACTICAS ESCOLARES I-2	0742		2
PSICOTECNICA PEDAGOGICA II	0774		4
TOTAL DE CREDITOS:			28

QUINTO SEMESTRE

<u>M A T E R I A</u>	<u>CLAVE</u>	<u>MATERIAS OBLIGATORIAS</u> <u>Nº. CREDITOS</u>
HISTORIA DE LA EDUCACION EN MEXICO I	0352	4
ORGANIZACION EDUCATIVA I	0699	4
ORIENTACION EDUCATIVA, VOCACIONAL Y PROFESIONAL I	0705	4
PRACTICAS ESCOLARES II-1	0743	2
	TOTAL DE CREDITOS:	<u>14</u>

MATERIAS OPTATIVAS

<u>MATERIA</u>	<u>CLAVE</u>	<u>Nº. CREDITOS</u>
DESARROLLO DE LA COMUNIDAD I	0143	4
PSICOLOGIA CONTEMPORANEA I	0762	4
TEORIA Y PRACTICA DE LA INVESTIGACION SOCIOPEDAGOGICA I	0988	8
PEDAGOGIA EXPERIMENTAL I	2987	4
	TOTAL DE CREDITOS:	<u>20</u>

SEXTO SEMESTRE

MATERIAS OBLIGATORIAS.

<u>MATERIA</u>	<u>CLAVE</u>	<u>NO. DE CREDITOS</u>
HISTORIA DE LA EDUCACION EN MEXICO II.	0353	4
ORGANIZACION EDUCATIVA II.	0700	4
ORIENTACION EDUCATIVA, VOCA CIONAL Y PROFESIONAL II.	0706	4
PRACTICAS ESCOLARES II-2.	0744	2
TOTAL DE CREDITOS		14

MATERIAS OPTATIVAS.

DESARROLLO DE LA COMUNIDAD	0144	4
PSICOLOGIA CONTEMPORANEA II	0763	4
TEORIA Y PRACTICA DE LA IN- VESTIGACION SOCIOPEDAGOGI- CA II.	0989	8
PEDAGOGIA EXPERIMENTAL II.	2988	4
TOTAL DE CREDITOS		20

SEPTIMO SEMESTRE

MATERIAS OBLIGATORIAS

<u>M A T E R I A</u>	<u>CLAVE</u>	<u>No. CREDITOS</u>
FILOSOFIA DE LA EDUCACION I	0220	4
DIDACTICA Y PRACTICA DE LA ESPECIALIDAD I	0163	4
LEGISLACION EDUCATIVA MEXICANA	0574	4
TOTAL DE CREDITOS:		12

MATERIAS OPTATIVAS

<u>M A T E R I A</u>	<u>CLAVE</u>	<u>No. CREDITOS</u>
ECONOMIA DE LA EDUCACION	0169	4
SISTEMAS DE EDUCACION ESPECIAL I	0969	6
TECNICAS DE LA EDUCACION EXTRAESCOLAR I	0974	4
TALLER DE INVESTIGACION PEDAGOGICA I	1573	4
TALLER DE COMUNICACION EDUCATIVA: TALLER DE T.V. I	1569	4
TOTAL DE CREDITOS:		22

OCTAVO SEMESTRE

MATERIAS OBLIGATORIAS

<u>MATERIA</u>	<u>CLAVE</u>	<u>NO. DE CREDITOS</u>
FILOSOFIA DE LA EDUCACION II	0221	4
DIDACTICA Y PRACTICA DE LA ESPECIALIDAD II.	0163	4
ETICA PROFESIONAL DEL MAGISTERIO.	0204	4
TOTAL DE CREDITOS		<u>12</u>

MATERIAS OPTATIVAS.

SISTEMAS DE EDUCACION ESPECIAL II.	0970	6
TECNICAS DE EDUCACION EXTRA ESCOLAR II.	0975	4
TALLER DE INVESTIGACION PEDAGOGICA II.	1574	4
TALLER DE COMUNICACION EDUCATIVA II (TALLER DE T.V.).	1570	4
PLANEACION EDUCATIVA.	0719	4
TOTAL DE CREDITOS		<u>22</u>

BLOQUE DE MATERIAS OPTATIVAS
DE RECIENTE INTEGRACION EN -
EL PLAN DE ESTUDIOS DE LA LI
CENCIATURA EN PEDAGOGIA DE -
LA E.N.E.P. -ARAGON.

MATERIAS OPTATIVAS

QUINTO SEMESTRE

<u>CLAVE</u>	<u>CREDITOS</u>	<u>MATERIA</u>
0562	04	LABORATORIO DE PSICOPE- DAGOGIA I
		A) EDUCACION SEXUAL B) PSICOANALISIS Y EDUCACION. C) PSICOLOGIA GENETICA Y EDU- CACION. D) COORDINACION DE GRUPOS DE APRENDIZAJE, E) DETECCION Y DIAGNOSTICO DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.
0771	08	PSICOLOGIA SOCIAL.

* EN ESTE LABORATORIO SE TRABAJAN DIFERENTES TEMATICAS DEPENDIENDO DEL GRUPO EN QUE SE ANOTEN LOS ALUMNOS (DE CADA UNA HAY UN GRUPO), EL ALUMNO PUEDE LLEVAR HASTA 3 LABORATORIOS, O SEA PUEDE INSCRIBIRSE HASTA EN TRES GRUPOS DE LABORATORIO DE PSICOPEDAGOGIA.

<u>CLAVE</u>	<u>CREDITOS</u>	<u>MATERIA</u>	<u>TEMATICA</u>
0768	06	PSICOLOGIA DEL APRENDI- ZAJE Y LA MOTIVACION.	
0558	08	LABORATORIO DE DIDACTI- CA I.	ANALISIS DE TEXTOS CLASICOS DE LA PEDAGOGIA.
0968	04	SISTEMA EDUCATIVO NACIO NAL.	
0195	02	EPISTEMOLOGIA DE LA EDU- CACION I.	
1575	04	PEDAGOGIA CONTEMPORANEA I.	

MATERIAS OPTATIVAS.

SEXTO SEMESTRE

<u>CLAVE</u>	<u>CREDITOS</u>	<u>MATERIA</u>	<u>TEMATICA</u>
0563	04	LABORATORIO DE PSICO- PEDAGOGIA II.	A) EDUCACION SEXUAL. B) PSICOANALISIS Y EDUCACION. C) PSICOLOGIA GENETICA Y EDU- CACION. D) COORDINACION DE GRUPOS DE APRENDIZAJE. E) DETECCION Y DIAGNOSTICO DE PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.
0698	04	ORGANISMOS NACIONALES E INTERNACIONALES DE EDUCACION.	
1572	04	PEDAGOGIA CONTEMPORANEA II.	

MATERIAS OPTATIVAS

SEPTIMO SEMESTRE

<u>CLAVE</u>	<u>CREDITOS</u>	<u>MATERIA</u>	<u>TEMATICA</u>
1577	04	TALLER DE DIDACTICA I *	A) ELABORACION DE MATERIAL AUDIOVISUAL. B) EDUCACION DE ADULTOS. C) METODOLOGIA DE LA LECTO-ESCRITURA. D) CIBERNETICA PEDAGOGICA. E) ELABORACION DE PROGRAMAS PARA SUJETOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE. F) HISTORIA DE LA DIDACTICA. G) LA PROBLEMÁTICA DE LA DOLENCIA. H) ANALISIS DE CONTENIDOS. I) DIDACTICA LABORAL.
0993	06	TEORIA Y PRACTICA DE LA DIRECCION Y SUPERVISION ESCOLAR I.	

* EN ESTE TALLER SE TRABAJAN DIFERENTES TEMATICAS DEPENDIENDO DEL GRUPO EN QUE SE ANOTEN LOS ALUMNOS (DE CADA UNA HAY UN GRUPO), EL ALUMNO PUEDE LLEVAR HASTA 3 TALLERES, O SEA PUEDE INSCRIBIRSE HASTA EN TRES GRUPOS DE TALLERES DE PSICOLOGIA.

<u>CLAVE</u>	<u>CREDITOS</u>	<u>MATERIA</u>	<u>TEMATICA</u>
0383	04	HISTORIA DE LAS IDEAS EN LATINOAMERICA I.	
1575	04	SEM. DE FILOSOFIA DE LA EDUCACION.	FILOSOFIA DE LA EDUCACION EN MEXICO: SIGLO XX.
2024	04	HISTORIA DE LA EDUCACION EN LATINOAMERICA I.	
2323	06	HISTORIOGRAFIA GENERAL I.	HISTORIA DE LA EDUCACION EN GRECIA Y ROMA.
1095	02	EPISTEMOLOGIA DE LA EDU- CACION.	TEMAS SELECTOS DE FILOSOFIA DE LA CIENCIA.
0707	08	ORIENTACION EDUCATIVA VOCACIONAL Y PROFESIO NAL II-1.	
0725	02	PRACTICAS DE LA INVESTI- GACION PEDAGOGICA, BIBLIO GRAFICA Y DOCUMENTAL I.	
1567	04	TALLER DE ORGANIZACION EDUCATIVA I.	ORGANIZACION Y FINANCIAMIE- TO DE LA EDUCACION SUPERIOR.

MATERIAS OPTATIVAS

OCTAVO SEMESTRE

CLAVE

CREDITOS

MATERIA

TEMATICA

1578

04

TALLER DE DIDACTICA II

- A) ELABORACION DE MATERIAL AUDIOVISUAL.
- B) EDUCACION DE ADULTOS.
- C) METODOLOGIA DE LA LECTO-ESCRITURA.
- D) CIBERNETICA PEDAGOGICA.
- E) ELABORACION DE PROGRAMAS PARA SUJETOS CON PROBLEMAS DE APRENDIZAJE.
- F) HISTORIA DE LA DIDACTICA.
- G) LA PROBLEMATICA DE LA DOCENCIA.
- H) ANALISIS DE CONTENIDOS.
- I) DIDACTICA LABORAL.

0994

06

TFORIA Y PRACTICA DE LA DIRECCION Y SUPERVISION ESCOLAR II.

<u>CLAVE</u>	<u>CREDITOS</u>	<u>MATERIA</u>	<u>TEMATICA</u>
0384	04	HISTORIA DE LAS IDEAS EN LATINOAMERICA II.	
2025	04	HISTORIA DE LA EDUCACION EN LATINOAMERICA II.	
0708	08	ORIENTACION EDUCATIVA , VOCACIONAL Y PROFESIONAL II-2.	
0726	02	PRACTICAS DE LA INVESTIGACION PEDAGOGICA, BIBLIOGRAFICA Y DOCUMENTAL II.	
1568	04	TALLER DE ORGANIZACION EDUCATIVA II.	

ANEXO NO. 4

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES "ARAGON"

CURSO/TALLER: Docencia e Investigación: aspectos críticos de la docencia.

PRESENTACION.

Desde el momento en que la docencia se ha ido configurando como una práctica "típicamente" pedagógica, su inscripción institucional en una carrera como la licenciatura en Pedagogía permite contemplarla como un objeto de reflexión superando los criterios que la encuadran en una hacer meramente instrumental.

En este sentido el presente taller se dirige a los ayudantes y becarios involucrados en las actividades académicas de la carrera de Pedagogía, constituyendo un espacio de reflexión que recupere la práctica concreta en el planteamiento de problemáticas específicas de la docencia en esta carrera, toda vez que los sujetos que participan en la experiencia del taller han recibido diversos elementos de formación docente en el curso de la licenciatura.

De esta forma, se intenta dar apertura a la búsqueda de pautas de investigación que adquieran pertenencia a la práctica que se desarrolla en la docencia con vistas a una apropiación de esta práctica del docente en la aprehensión teórica que él mismo es capaz de desempeñar, configurando elementos para la consolidación de un proyecto de formación docente en la licenciatura en Pedagogía.

OBJETIVOS.

Se pretende que los participantes:

Como producto de la discusión y análisis grupal respecto al papel de la teoría y la práctica en la docencia, conformen un esquema de investigación en el que se aborde una problemática generada en el desempeño docente en la carrera de Pedagogía.

Concreten en dicho esquema algunas intenciones por conformar un discurso pedagógico desde la incidencia de la docencia y la investigación.

CONTENIDOS.

- I. Docencia: ¿qué es?
- II. Teoría y práctica en la docencia.
- III. Docencia e investigación.
- IV. Docencia y conocimiento.
- V. Lo didáctico y lo pedagógico en la docencia.

METODOLOGIA DE TRABAJO.

El taller intenta configurarse desde un trabajo grupal en el que se genera la discusión que recupere los elementos formativos propiciados por el currículum hacia la docencia y la investigación, la experiencia como docente y los aportes de las lecturas que se señalan en la bibliografía. Estos elementos estarán presentes en tres momentos de dicho trabajo grupal:

a) Momento de instrumentación didáctica, en el cual se retoman las situaciones didácticas a que se enfrenta el docente en su práctica cotidiana.

b) Momento de problematización teórica, en el que la práctica del docente adopta el carácter de un objeto de reflexión en una lectura teórica que permite insertarlo en una problemática que se construye.

c) Momento de apertura metodológica, donde se concretan las formas de abordaje de la problemática, definidas al considerar la índole de explicación teórica que se pretende dar, en su inserción en lo didáctico.

Estos momentos no son un modelo generalizable de investigación, antes bien, que quedó señalado, constituyen un esquema de trabajo del taller para arribar a un producto que consiste en un esquema de investigación que recupera una problemática concreta en tanto es construida por el docente y la articula a un proceso de producción teórica. Dicho esquema recupera las aprehensiones logradas por los participantes con respecto a su práctica y podrá asumir la presentación formal que ellos mismos planteen incluyendo, no obstante, los siguientes elementos:

- una problemática construida desde su práctica como docentes;
- una aproximación teórica a la misma y
- unas pautas metodológicas que tiendan a una implementación de la investigación en la docencia.

BIBLIOGRAFIA.

(Los numerales romanos corresponden al contenido en el que se trabajarán señalado en la página anterior).

- II. Dri, Rubén. "Práctica y conocimiento" en Los modos del saber y su - periodización. Ed. El Caballito, México, 1983.
- III. Furlán, Alfredo; Eduardo Remedi. "Notas sobre la práctica docente: la reflexión pedagógica y las propuestas formativas" en revista Foro Universitario, no. 10. Mensual, Sept./1981. STUNAM, pp.42-47.
- IV. Remedi, Eduardo. "Notas para señalar: El maestro entre el contenido y el método." en Tecnología Educativa. U.A.Q. México, 1984.
- V. Furlán, Alfredo. "El pedagogo y la actividad docente" en revista Foro Universitario, No. 23, Mensual, Oct./1982, STUNAM, pp.9-12.

FE DE ERRATAS

PAGINA	LINEA	DICE	DEBE DECIR
3	21	BIEN EL DE UNA PEDAGOGÍA QUE CONSTITUYE.	BIEN EL DE UNA PEDAGOGÍA QUE SE CONSTITUYE.
17	10	DO COMO UNA PROXIMACIÓN CADUCA	DO COMO UNA APROXIMACIÓN CADUCA.
30	26	EXIGEN SU CONSOLIDACIÓN.	EXIGEN DICHA CONSOLIDACIÓN.
40	1	... APARATO APARTADO ...
44	15	... EN LA CUAL DEBATE ENTRE...	EN LA CUAL EL DEBATE ENTRE...
64	28	... QUE SE MANIFIESTAN ESTÁN EN...	... QUE SE MANIFIESTAN EN...
67	19	ATRAVESANDO	ATRAVESADO
129	28	TIANIDAD "ABUNDA...	TIDEANIDAD QUE "ABUNDA...