

88724



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA**

EL METODO DE INVESTIGACION - ACCION COMO
PROPUESTA PEDAGOGICA ALTERNATIVA EN LA
FORMACION DE PROFESORES INVESTIGADORES
EN EDUCACION SUPERIOR: EL CASO DE LA
U N A M.

001
31921
P5
1988-3



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

TESINA

Que para obtener el Título de
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

p r e s e n t a

JUAN JOSE PALMA CABRERA



NOVIEMBRE DE 1988

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 esta 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.

A G R A D E C I M I E N T O S .

Gracias a la vida que me permitió llegar a este momento, en el que quiero agradecer a todos aquellos que de alguna manera contribuyeron con su esfuerzo, dedicación, responsabilidad y compromiso a que me formara como persona y profesional.

De manera especial; crítica responsable y comprometida a mis - padres, hermanos y demás familiares.

Gracias a la vida que me permitió tener la oportunidad de conocer a mis compañeros, amigos y profesores, quienes con sus discusiones críticas hicieron posible mi formación profesional y obtener los frutos que hoy presento.

Gracias a la vida y a los miembros de la Comisión Dictaminadora: Mario Díaz, Antonio Corona Gómez y a mi Asesora Ma. Isabel Juárez Sánchez quienes con su compromiso y discusiones críticas hicieron posible que cristalizara el trabajo de investigación que hoy presento.

Gracias a la vida y a María Elena Juárez Sánchez por su valiosa colaboración en la corrección de estilo del mismo.

Gracias a la vida y a Consuelo Sánchez Amaya quien con su trabajo responsable y comprometido, hizo posible el mecanografía do del trabajo.

Gracias a la vida y con todo mi cariño, afecto y compromiso - para la familia Juárez Sánchez, quien se significó por su colaboración, compromiso y afecto, y bajo el calor de su hogar fue adquiriendo forma y se hizo una realidad el trabajo que - hoy presento.

Gracias a la vida y con mi mayor y más profundo agradecimiento a quien con su impulso y amor comprometido me dio el aliento necesario para llegar hasta el final de este proceso, gracias a la vida y con todo mi amor y compromiso para:

ISA.

I N D I C E

IZT'

1000953

Página

INTRODUCCION	1-12
I.- UBICACION DEL PROBLEMA.....	13-16
I.1.- EL CURRÍCULUM DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGIA DE LA ENEPI	17-36
I.2.- LA PRACTICA DE LA DOCENCIA Y LA NECESIDAD DE - UNA FORMACION PEDAGOGICA-DIDACTICA.....	37-46
I.3.- EL PROCESO VIVIDO COMO DOCENTE-EDUCANDO: EN EL SUBPROGRAMA "B"; ESPECIALIZACION PARA EL EJER- CICIO DE LA DOCENCIA.....	47-64
II.- EL PORQUE DE LA TEORIA DEL CONOCIMIENTO EN LA INVESTIGACION CIENTIFICA.....	65-68
II.1.- LAS TESIS DE FEUERBACH COMO FUNDAMENTO EPIS <u>T</u> MOLOGICO: DEL METODO DE PRODUCCION DE CONOCI- MIENTO INVESTIGACION-ACCION.....	69-75
II.1.2.- DESCRIPCION, ANALISIS Y ENRIQUECIMIENTO DE -- LAS TESIS DE FEUERBACH COMO FUNDAMENTO EPIS <u>T</u> MOLOGICO DEL METODO DE PRODUCCION DE CONOCI- MIENTO DENOMINADO INVESTIGACION-ACCION.....	76-101
II.2.- ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA INVESTIGACION- ACCION.....	102-107

II.3.- QUE ES LA INVESTIGACION-ACCION.....	108-113
III.- EL METODO DE INVESTIGACION-ACCION; COMO PRO- PUESTA PEDAGOGICA ALTERNATIVA EN LA FORMACION DE PROFESORES-INVESTIGADORES EN EDUCACION SU- PERIOR: EL CASO DE LA U N A M	114
III.1.- LA PROBLEMATICA EN EL CAMPO DE LA FORMACION DE PROFESORES EN EDUCACION SUPERIOR.....	114-122
III.1.2.- EL CONTEXTO; LA CRISIS EN LA EDUCACION SUPE- RIOR: EL CASO DE LA U N A M	123-128
III.2.- EL METODO DE INVESTIGACION-ACCION COMO PRO- PUESTA PEDAGOGICA ALTERNATIVA EN EDUCACION - SUPERIOR.....	129
III.2.1.- EDUCACION PARA EL CAMBIO.....	130-131
III.2.2.- APRENDIZAJE GRUPAL E INVESTIGACION-ACCION: - HACIA UNA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO.....	132-134
III.2.3.- APRENDIZAJE GRUPAL: UNA TEORIA DE LA ACCION.....	135-139
III.2.4.- ALGUNAS CONSIDERACIONES METODOLOGICAS DE LA INVESTIGACION-ACCION.....	140-142
IV.- CONSIDERACIONES FINALES.....	143-153
IV.1.- LINEAS DE INVESTIGACION.....	154-157
V.- B I B L I O G R A F I A.....	158-161

I N T R O D U C C I O N

El Trabajo de Investigación que hoy presentamos tiene como finalidad compartir con ustedes el análisis que hasta hoy hemos hecho en torno a lo que significa reflexionar teórica, crítica y de manera comprometida en — relación con nuestra realidad social. Sobre las posibilidades y dificultades objetivas para impulsar y vivir este proceso en el campo profesional de la práctica cotidiana de la docencia proceso que se caracteriza por el sin número de contradicciones, dificultades y problemas generados; en virtud de que es contrapuesto a la Educación Tradicional, a la que hemos estado expuestos y sujetos. Nuestras reflexiones tiene su origen en la — problemática que visualizamos y vivimos en torno al proceso denominado — por nosotros; proceso de formación, desarrollo y crecimiento como profesionales de la Ciencia Psicológica y de nuestra práctica social de ella como egresados de la Carrera de Psicología de la ENEP IZTACALA-UNAM.

En este sentido afirmamos; es en y desde nuestra práctica cotidiana como docentes y como docentes-educandos, de forma particular y especial. Por ello, nosotros impulsamos un proceso de elaboración teórico-crítica, el cual tiene su origen en las contradicciones, dificultades y problemas encontrados en nuestra práctica social, cotidiana de la docencia y sirva para lograr superarlo. Es por todo esto, que la intención fundamental — de quien esto escribe es la de compartir con ustedes el proceso de reflexión teórica, crítica y comprometida impulsado acerca de nuestro papel — social como Psicólogos Educativos. Para lograr tal fin, se hizo necesario el reflexionar sobre nuestra propia práctica social de la Psicología, insertos en el campo de la práctica profesional cotidiana de la docencia; y, teorizando sobre ella, lograr comprenderla y superarla hasta donde — nos sea posible.

Nosotros consideramos que ésta es una manera viable para hacer posible el reconstruir la unión dialéctica indisoluble entre teoría-práctica, las cuales se han desvinculado debido fundamentalmente a la organización social del trabajo. Por ello, nosotros manifestamos en una formación social como la de nuestro México, en la cual prevalecen las relaciones capitalistas de producción. Esta situación posibilita se produzca la separación de los centros productivos de las escuelas, el trabajo manual del — trabajo intelectual, la teoría de la práctica. Condición que hace viable la optimización, preservación y acumulación del capital. En este tipo de formación social, se le otorga a los intelectuales una cuota de poder político y económico con el fin de que cumplan, desempeñen y tengan colaboración en las funciones subalternas de control y dirección en los Centros Estatales y Privados. Por todo esto es necesario que quienes nos — formamos como profesionales impulsemos procesos de reflexión teórica, crítica y comprometida. Sobre el papel posible a desempeñar en la sociedad particular que nos ha tocado vivir.

Es a través del proceso de formación, desarrollo y crecimiento como profesionales de la psicología y de nuestra práctica social, cotidiana de la misma. Y que como egresados de la ENEP IZTACALA-UNAM. Asumimos de forma consciente, autocrítica y comprometida la tarea de impulsar este proceso de elaboración teórico-crítica, el cual se origina en los problemas — enfrentados en nuestra práctica y nos permita lograr superarlos.

El proceso impulsado por nosotros se caracteriza por ser contrapuesto a la aplicación mecánica de los conocimientos teóricos a nuestra realidad, situación a la que hemos estado acostumbrados. El proceso vivido en

nuestra práctica social genera un amplio cuestionamiento en relación con nuestro papel social como Psicólogos y como personas.

Develar cuales son las dificultades, problemas y contradicciones y - encontrar las posibilidades objetivas para lograr vivir un proceso de reflexión teórica, crítica y comprometida en relación con nuestro proceso - de formación, desarrollo y crecimiento como profesionales de la Ciencia - Psicológica y de nuestra práctica social de la misma, insertos en el campo de la educación de manera especial y particular en el ejercicio profesional de la docencia y como docentes-educandos. Esta es la aspiración - que tiene el trabajo de investigación que hoy presentamos.

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo central el abordaje de la problemática referida a la formación de profesores-investigadores en Educación Superior: El Caso de la UNAM. Y como propuesta pedagógica alternativa el método de investigación-acción.

¿ Por qué esta propuesta y no otra ?

Porque por una parte la concepción de investigación que sustentamos la concebimos como práctica social del conocimiento que debe originarse y comprobarse en la acción: para conocer es necesario actuar, ya que el proceso de conocimiento es una actividad sensorial práctica y no mera contemplación y descripción del objeto cognoscible, por otra parte, la investigación y la explicación de los procesos sociales debe incorporar a los sujetos que son parte esencial de estos procesos, es decir, los seres humanos concretos actores y productores de este proceso.

La investigación-acción para la formación de profesores en investiga

ción educativa supone un proceso de producción de conocimiento a partir - de una modificación intencional de las relaciones sociales, para la generación de los mismos.

Además la relación que se establece en esta concepción con respecto al educando-educador en el proceso educativo es la de investigación participativa; esta se contraponen a la concepción tradicional de reproducir — ideas, con la crear y transformar a partir de una praxis social dialógica y cultural. En este sentido, educandos y educadores se van a educar — dentro de un mismo proceso y ambos van a aprender del mismo.

Nosotros concebimos el proceso de aprendizaje bajo la perspectiva de pensamiento que sustentamos como: un proceso que parte de las experiencias y de las necesidades sentidas de los sujetos que participan en el mismo.— Estas constituyen el punto de partida para la producción del conocimiento.

Para la investigación participativa se requiere de un trabajo de formación en investigación participativa, el cual debe ser un proceso basado en la producción de conocimientos de una forma colectiva. También es importante tomar en cuenta la composición social del grupo, así como las — contradicciones que se dan en el mismo. Con esto queremos decir que entendemos a la educación como un proceso condicionado históricamente. Es decir, una educación para el hombre concreto inserto en una realidad concreta y en una estructura social que lo condiciona.

En suma, por su propia especificidad la investigación-acción pone — énfasis cualitativo de la realidad, siendo el sujeto su propio objeto de

investigación. Es decir, el objeto principal de la investigación-acción es la concientización de un grupo para la acción y en la acción, con la finalidad de coadyuvar al cambio de la realidad. De esta manera el grupo tiene que devenir conciente de su situación, sus intereses y sus potencialidades de cambio. Al ser el sujeto su objeto de investigación como individuo y como parte de un grupo, él mismo debe tomar control de su situación. Es en este sentido, que del tipo de investigación se deduce una metodología y una estrategia analítica, así como las formas de validación.

(1)

Por todo lo expuesto hasta aquí es que consideramos al método de investigación-acción: como un método que por sus propias características. - Es decir, relación práctica-teoría, puede coadyuvar a la estructuración de una metodología susceptible de ser propuesta en los currícula de formación de profesores en docencia e investigación en Educación Superior; - - esto debido fundamentalmente a que en el campo de la formación de profesores en Educación Superior no existe una manera única de formar profesores, pues al respecto existen diferentes enfoques de pensamiento que sustentan dichas propuestas, que van desde la Tecnología Educativa donde los programas se centran en aspectos tales como: programación por objetivos, elaboración de test de rendimiento, dinámica de grupos etc. en donde la didáctica es conceptualizada como una disciplina instrumental, universal, neutra, ahistórica y acabada; la cual, da respuestas técnicas para la opera-

(1) Juárez Sánchez María Isabel y Palma Cabrera Juan José.

"La concepción de praxis en la investigación-acción: análisis epistemológico desde la perspectiva materialista histórico-dialéctica" - - (Trabajo Inédito).

tivización del aprendizaje. Por otra parte existen otros marcos diferentes a los de la tecnología educativa en donde existe un intento de encontrar marcos cada vez más globalizadores y cada vez más allá del nivel puramente técnico para explicar a la docencia y a la formación docente, que además busquen conocer la realidad educativa del país y las condiciones en las que se desarrolla el trabajo del docente.

Cabe aclarar que dichos marcos son menos conocidos y estructurados, que la combinación de corrientes, teorías y autores en las que se basan este tipo de propuestas es diversa y no siempre logra producirse una articulación coherente entre su concepción, organización curricular e instrumentación.

Por la problemática antes planteada nosotros desarrollamos el presente trabajo de investigación y lo hacemos de manera explícita, desde la perspectiva del materialismo histórico-dialéctico; y bajo su óptica es que nosotros consideramos que todo proyecto curricular tratase del que se trate, y en el caso particular de la propuesta pedagógica alternativa que hacemos esta contempla en su estructuración los niveles de investigación referidos a:

- 1.- NIVEL EPISTEMOLOGICO
- 2.- NIVEL TEORICO-METODOLOGICO
- 3.- NIVEL INSTRUMENTAL *

* NIVEL EPISTEMOLOGICO: La teoría del conocimiento es el resultado de la investigación acerca de la relación que existe entre el sujeto y el objeto, es el estudio sobre la posibilidad, el origen y la esencia del conocimiento, es la identificación de los elementos interactuantes en el proceso de conocimiento, es el desarrollo histórico del pensamiento.

NIVEL TEORICO METODOLOGICO: Lo teórico-metodológico no es una receta cuya mezcla de ingredientes nos de un resultado previsto, si no que es la forma en que cada sujeto entiende la compleja realidad en la que la unión de todos los elementos, estos tienen que separarse de acuerdo a nuestro interés por conocer cada uno de ellos y a nuestras posibilidades de reunir esa diversidad. Por consiguiente; sólo se puede entender la metodología si se entiende la forma en que históricamente se ha conocido, razonado, reflexionado y enseñado ese proceso para ilustrar como en cada sitio geográfico y bajo determinadas condiciones, los sujetos exponen la forma de entender la realidad que los circunda. En síntesis es el camino para construir la realidad.

NIVEL INSTRUMENTAL: Se refiere a la operativización ó puesta en marcha de una propuesta curricular, y al uso de herramientas e instrumentos para lograr tal fin. (2)

(2) Juafez Sánchez María Isabel y Palma Cabrera Juan José.
"Análisis curricular del curso de investigación educativa del Subprograma "B" " (Trabajo Inédito).

Cabe aclarar, que para fines de la presente investigación solamente abordamos los dos primeros niveles. Los cuales desarrollamos ampliamente a lo largo de la estructuración del presente trabajo de investigación.

Lo que no ocurre con el tercero y último nivel de investigación, ya que el haberlo hecho implicaría el proceder como se ha venido haciendo - de manera tradicional en donde se hacen propuestas que son impuestas y en donde no se toma en cuenta para nada la opinión y la participación representativa y comprometida de los actores que dan vida a la realidad curricular de la escuela o facultad que se trate.

Es por ello que no queriendo caer en el error tan comúnmente cometido es que nosotros no desarrollamos el tercer nivel de investigación de los que hacemos referencia. En lugar de ello proponemos algunas líneas generales de investigación para trabajar. Hecho que posibilita la vinculación de la formación docente y la investigación sobre la evaluación — curricular. Esto de manera particular para la ENEPI-UNAM.

Trabajo de investigación que debe ser desarrollado por los actores que hacen posible la realidad curricular en Psicología Iztacala; es decir, alumnos, profesores-investigadores, trabajadores y autoridades. Participación que debe ser dada de una manera conciente, crítica y comprometida. Lo que permitirá tener una visión mas integral y totalizadora del fenómeno educativo.

El escrito que hoy presentamos en términos generales está organizado hasta cierto punto, siguiendo los lineamientos tradicionales de exposición

Hemos optado por hacerlo así por la claridad que puede reportar al lector En relación con los diversos tópicos abordados y previendo un poco todas aquellas posibles controversias que esta forma de investigación y exposición tan "suigeneris" pudiera despertar en el lector. El trabajo de investigación que hoy nos ocupa de manera general está organizado de la manera siguiente:

En la primera parte; con el propósito de ubicar nuestro objeto de estudio: hacemos referencia en torno a la problemática, dificultades y contradicciones enfrentadas por quien esto escribe durante el proceso de formación, desarrollo y crecimiento, como Profesional de la Psicología y de nuestra práctica social de la misma. Proceso que involucra tres momentos diferentes y que estarían referidos a:

- A).- Al proceso de formación profesional bajo el curriculum de la Carrera de Licenciatura en Psicología; en la ENEP. IZTACALA-UNAM.
- B).- A la práctica como Profesional de la Psicología; inserto en el Campo de la Educación y más particularmente en el Ejercicio Profesional de la Docencia.
- C).- Al proceso de formación inserto en el Subprograma "B"; "Formación para el ejercicio de la docencia".*

* Programa de Especialización para el ejercicio de la docencia, impartido por el Centro de Investigación y Servicios Educativos, dependiente de la UNAM. Cuya principal función es la de actualización y formación docente, sobre el particular ahondaremos en el punto 2.3 del presente Trabajo de Investigación.

Es de destacar y subrayar la riqueza que tienen estos momentos dentro de la estructura general de la investigación que realizamos; esto fundamentalmente porque es a partir de ellos donde tienen su origen todas y cada una de nuestras reflexiones teóricas, críticas y comprometidas en relación al proceso que nos toca vivir y obtener como producto final del mismo: la propuesta del Método de Investigación-Acción; como la alternativa para la formación de Profesores-Investigadores en Educación Superior: El Caso de la UNAM.

En la segunda parte; hacemos referencia en torno al marco conceptual que sustenta la línea de pensamiento que trabajamos y que hacemos explícita: debido fundamentalmente a la problemática real y concreta enfrentada por quien esto escribe en este campo particular. Donde destacamos la importancia fundamental y central que adquiere el que todo trabajo de investigación tratase del que se tratare, debe contemplar en su estructuración - los niveles de investigación referidos a:

- A).- NIVEL EPISTEMOLOGICO.
- B).- NIVEL TEORICO-METODOLOGICO.
- C).- NIVEL INSTRUMENTAL.

En este mismo sentido también hacemos referencia y ponemos énfasis - en la importancia que adquiere para quien se dedica a investigar; el manejo de la teoría del conocimiento en la Investigación Científica.

Asimismo, también procedimos a realizar la descripción, análisis y -

enriquecimiento de las Tesis de Feurbach I, II, III, VIII y XI, que son - el fundamento Epistemológico, Teórico-Metodológico e Instrumental del método de producción de conocimiento denominado Investigación-Acción.

Finalmente hacemos referencia en torno a lo que significa la reflexión teórica, crítica y comprometida.

Por otra parte también explicitamos cuales son los orígenes históricos de el modo de producción de conocimiento Investigación-Acción y el -- contexto particular en el que surge.

También procedemos a realizar una caracterización general de las bases conceptuales que sustentan al Método de Investigación-Acción como propuesta pedagógica alternativa para la formación de Profesores en Educación Superior.

En la tercera parte; realizamos la propuesta del Método de Investigación-Acción, como la propuesta pedagógica alternativa para la formación - de Profesores-Investigadores en Educación Superior: El caso de la UNAM.

Para ello se hizo necesario el proceder a realizar un análisis en relación con la problemática existente en el campo de la formación de profesores en Educación Superior.

Después de lo cual procedemos a realizar un análisis del contexto -- social, económico, político, ideológico y cultural en el que tendría lugar la puesta en marcha de la propuesta que realizamos para la formación

de Profesores-Investigadores en Educación Superior.

Después de ello, pasamos inmediatamente a realizar la propuesta del Método de Investigación-Acción; como alternativa para la formación de Profesores-Investigadores en Educación Superior procediendo a desglosar y — explicitar, la manera en que conceptualizamos la misma.

En la cuarta y última parte; hacemos una serie de consideraciones que con fundamentales y centrales de tener en cuenta por todos aquellos que — se interesen y tengan que ver con la problemática referida al campo de la Educación y de manera particular con la problemática referida a la formación de Profesores-Investigadores en Educación Superior. Y, son producto del proceso de reflexión teórica, crítica y comprometida que realizamos — en torno al proceso que denominamos: formación, desarrollo y crecimiento como profesionales de la psicología y de nuestra práctica social de ella. Este proceso de reflexión teórico-crítico es que nos permite finalmente — el ir mas allá del objetivo que nos planteamos cumplir y hace posible el que proponemos algunas líneas generales de investigación, que posibilitarían la vinculación de la formación docente con la investigación sobre — evaluación curricular, hecho que posibilitaría el tener una visión mas — amplia, totalizadora e integral del fenómeno educativo, para el caso particular de la ENEPI-UNAM.

I. UBICACION DEL PROBLEMA

El problema que hemos tomado como objeto de estudio por su propia naturaleza es sumamente complejo; la problemática referida a la formación de profesores-investigadores en Educación Superior y la propuesta pedagógica alternativa que pretendemos realizar es en extremo amplia y compleja ya que en ella intervienen múltiples determinaciones como serían lo económico, lo político, lo ideológico, lo cultural, lo cognitivo y, lo emotivo. Aspectos que pretendemos abordar a lo largo del presente trabajo de investigación; hecho que nos posibilitará el tener una visión integral total de la naturaleza social de nuestro objeto de estudio.

Es por esto que consideramos necesario que antes de pasar a explicitar los supuestos fundamentos que sustentan la línea de pensamiento que trabajamos, hagamos referencia en torno al proceso de formación, desarrollo y crecimiento que como profesionales de la psicología y de nuestra propia práctica social de la misma, hemos tenido hasta el momento.

Es en y desde nuestra práctica como docentes y como docentes educandos de manera especial y particular; que impulsamos un proceso de elaboración teórico-crítica, que originándose en los problemas de la práctica sirva para lograr superarlo. El proceso al que hacemos referencia en términos generales, involucra tres momentos diferentes, que estarían referidos:

- A).- Al proceso de formación profesional bajo el currículum de la Carrera de Licenciatura en Psicología; en la - - ENEPI.

B).- La práctica como profesional de la psicología; inserto - en el campo de la educación y más particularmente en el ejercicio de la práctica de la docencia. En el sistema medio superior sistema CONALEP; momento que recobra singular importancia debido a que es en él donde surge la - necesidad de adquirir una formación pedagógica-didáctica que complementará la formación disciplinaria propia. Que nos brindará los elementos conceptuales que hicieran posible un mejor desempeño de nuestra práctica docente - - cotidiana.

C).- Al proceso de formación inserto en el subprograma "B"; - "Formación para el ejercicio de la Docencia", programa - que nos permitió reflexionar y reelaborar aquellas nuestras primeras reflexiones teóricas, críticas y comprometidas y, de manera simultánea el ir apropiándonos de un marco conceptual sólido, el cuál nos permite llegado éste momento hacerlos partícipes de lo que significa reflexionar teórica, crítica y comprometidamente en relación con nuestra realidad social y sobre las posibilidades y dificultades objetivas para impulsar y vivir éste proceso en el campo profesional de la práctica de la docencia. Proceso que genera un sín número de contradicciones, dificultades y problemas en virtud de que es contrapuesto a la educación tradicional a la que hemos estado sujetos.

Dentro de la perspectiva de pensamiento que venimos trabajando; los

planteamientos y cuestionamientos que realiza Pérez Vázquez adquieren relevancia enmarcados dentro del objetivo central que pretendemos cumplir con el presente trabajo de investigación. La serie de cuestionamientos que ella realiza están referidos a:

¿"Que sucede en la subjetividad del estudiante, que el cuestionamiento que parece fomentarse por la concepción teórica problematizadora no se objetiviza en un actuar crítico?; ¿Qué papel tienen los conceptos teóricos con los que entra en contacto durante su formación profesional en Psicología para el cambio, superación o mantenimiento de su sentido común y de su práctica?; ¿Hasta dónde el estudiante realmente percibe e interpreta la realidad a través de dichos conceptos y hasta dónde son sólo adquisiciones que adornan su discurso?; ¿Que condiciones objetivas limitan su cambio práctico y subjetivo?; ¿Cuál es el papel que juega la práctica en el proceso de conocimiento del estudiante?" (3)

Estas preguntas constituyen el centro de análisis, en lo referente al proceso de formación como profesional de la psicología, a nuestra - - práctica cotidiana de la docencia y como docente-educando, inserto en el subprograma "B": Formación para el ejercicio de la Docencia". En el denominado centro de Investigación y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México (C I S E - U N A M).

(3) Pérez Vázquez Laura Rebeca "El papel de la práctica en el proceso de conocimiento del estudiante" Tesis Profesional 1985, ENEPI - UNAM. - pp 11-12.

El proceder de esta forma; nos permitirá tener la claridad necesaria para poder comprender mejor el proceso vivido y el objetivo que pretendemos cubrir con este trabajo de investigación.

I.1 EL CURRÍCULUM DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA DE LA E N E P I .

En el currículum de la carrera de Licenciado en Psicología de la -- ENEPI; se establece de manera formal las habilidades que debe desarrollar quien es formado en base a éste currículum. Asimismo se establece el marco teórico que sustenta dicho currículum; el tipo de práctica que éste -- debe realizar en la sociedad. Esto de acuerdo "con las necesidades que -- la sociedad le plantea".

A este respecto y parafraseando a Pérez Vázquez podemos decir que la ENEPI tiene su origen en el proyecto de descentralización geográfica y -- política de la UNAM en el año de 1975 dicha institución se enmarca en el área de la salud. El departamento de psicología experimental de la con-- ducta de la Facultad de Psicología de la UNAM se encarga de crear el cu-- rriculum de Psicología ENEP Iztacala, los responsables retoman las expe-- riencias del departamento de Psicología de la Universidad Veracruzana; -- dan origen a un nuevo currículum, cuyos fundamentos epistemológicos, -- teórico-metodológicos e instrumentales, son conductistas"*(4)

La carrera de Psicología comienza a funcionar en el año de 1975 con el currículum vigente de la Facultad de Psicología de la UNAM Ciudad Uni-- versitaria. Para el año de 1976 y después de un sin número de cambios -- graduales; se incorpora a las dos primera generaciones al primer plan -- modular que es conformado de la manera siguiente: "Módulo Histórico y --

(4) Op. cit. p. 14

* El subrayado es nuestro y lo hacemos para enfatizar todas las impli-- caciones que se derivan al momento de insertarse en el desempeño de la práctica social, como profesionales de la psicología. Quienes -- son formados bajo esta orientación.

Biológico, Módulo de la Teoría de la Conducta, Módulo Integrado de Laboratorio de Psicología Experimental y Módulo de Matemáticas y Estadística. Se eliminan los exámenes semestrales como forma de evaluación y se sustituyen con la evaluación continua. Los seminarios y las prácticas adquieren relevancia como métodos de enseñanza". (5)

Por lo planteado hasta aquí en apariencia con este nuevo currículum de psicología para la ENEPI. Se pretendía romper con la enseñanza tradicional de la psicología. Esto al menos en el plano de lo formal y del discurso. Pero ya en su implementación real y concreta, este pretendido cambio no se operó. Debido principalmente a que un proyecto curricular nunca se objetiviza tal cuál ha sido concebido, ya que hay que tener presentes todas aquellas fuerzas e intereses que participan en su cristalización, así como: las mediaciones y resistencias que sufre a lo largo de su construcción y consolidación. Bastenos este pequeño análisis para darnos cuenta de lo sumamente amplia y compleja que es la problemática referida al fenómeno educativo; el profundizar en su análisis trascendería en gran medida el objetivo central que pretendemos lograr con este trabajo de Investigación.

Siguiendo con la descripción el currículum; en ese mismo año de 1976 se vuelve a reestructurar el currículum: queda organizado como hasta la fecha en tres módulos; Teórico, Experimental y Aplicado.

(5) ...Emilio Ribes y Cols. citado por Pérez Vázquez Laura Rebeca. "El papel de la práctica en el proceso de conocimiento del estudiante — Tesis profesional. México, D. F., 1985 p. 15

Llegado este momento es de destacar la enorme importancia que se le asigna a la formación práctica que debe adquirir quien es formado profesionalmente bajo este plan curricular (modular) y que por el carácter — del objetivo que pretendemos cubrir con la presente investigación desarrollaremos más ampliamente.

A este respecto Pérez Vázquez afirma "por el énfasis en la necesidad de que el psicólogo de la ENEPI; aplique sus conocimientos en la detección, prevención y solución de los problemas prioritarios del país, — se definió al módulo aplicado como módulo de Servicio Social que a la — vez contribuyera a la formación del estudiante. Dicho Módulo aumenta en tiempo disponible conforme los módulo Teórico y Experimental disminuyen. Así, durante los cuatro primeros semestres de la carrera La formación es fundamental teórico-experimental y enmarcada dentro del conductismo* — — (con todas sus elaboraciones). A partir del 5º semestre, empiezan las — prácticas propiamente dichas con personas, iniciándose con educativa y — rehabilitación (Psicología aplicada laboratorio V y VI) por considerar— las más simples. Se continúa con clínica y comunidad (psicología aplica da laboratorio VII y VIII). En éste período, se cursan simultáneamente las cuatro materias teóricas correspondientes a las áreas aplicadas: — — "Psicología Clínica Teórica", "Psicología Social Teórica), "Educación — Especial y Rehabilitación" y, "Desarrollo y Educación Teórica". Sin em— bargo, no necesariamente (y es lo común) existe correspondencia entre la orientación teórica de éstas materias con sus espacios de"aplicación — —

* El subrayado es nuestro.

práctica". En realidad, en Psicología Iztacala actualmente cada maestro o grupo de maestros lleva su tendencia particular desarticulando los módulos en orientaciones, prácticas y segmentos de teorías que al estudiante le toca articular". (6)

En relación con los planteamientos críticos que hace Pérez Vázquez en su exposición, consideramos necesario el hacer un análisis más profundo a nivel epistemológico. Sin ser exhaustivo y sin pretender agotar la problemática, nos permitirán arrojar la luz sobre el tipo de profesional que es formado bajo el plan curricular de la ENEPI y del tipo de práctica que realizaría el mismo en un sociedad como la nuestra.

Consideramos pertinente el proceder de esta forma, porque los planteamientos que realizaremos nos permitirán a la vez ponernos en contacto y servir como punto de enlace y fundamento de las reflexiones teóricas, críticas y comprometidas que haremos posteriormente.

Partimos de la premisa de considerar al Conductismo como una - - - "Psicología Positiva"; veamos porque: para el conductista la Psicología es una rama puramente objetiva y experimental de la ciencia natural. Su meta teórica es la predicción y el control de la conducta humana. Debido a ello el conductista no reconoce ninguna línea divisoria entre el hombre y el animal. (7)

(6) Op. cit. pp. 15-16

(7) Braunstein, Néstor A. Pasternac Marcelo, Benédito Gloria y Saal Frida "Psicología: Ideología y Ciencia"; Editorial Siglo XXI; Méx. 1983. — Primera parte p. 37

Así, la psicología, concebida como ciencia de la conducta, intenta comprender los fenómenos de su campo en términos de conducta, estímulo y respuestas (E-R-R^r). Respuestas de un organismo a los cambios del medio; pero siendo los organismos; vegetales, animales y/o humanos en relación con el medio, al no hacerse ninguna especificación con respecto al mismo, podría suponerse que es el mismo para todos los organismos, sin embargo no hay que perder de vista que los vegetales y los animales se desarrollan en el medio natural*; mientras que los hombres se producen y reproducen en un medio artificial: La sociedad humana. La indiferenciación de estos medios no es casual, si se acepta esta representación espontánea de que los animales y los hombres viven en el medio, terminará pareciendo también natural que las leyes, la predicción y el control de la conducta no presenten diferencias fundamentales entre unos y otros.**

Si no se señala explícitamente la originalidad del medio en el que viven y se desarrollan los hombres, la sociedad humana con su organización de la producción y la división en clases se hace pasar la idea de que la sociedad humana es también un medio natural. Y, si como ya habíamos planteado anteriormente la meta teórica del conductismo es la predicción y el control de la conducta, ya nos podemos imaginar el tipo de encargo -

* Los subrayados son nuestros; los hacemos para enfatizar las diferencias que existen entre: El medio ambiente natural y el medio ambiente social.

** Los subrayados son nuestros; los hacemos para enfatizar todas las implicaciones que tienen todos los órdenes y las consecuencias que se derivan al momento de extrapolar; los principios, leyes y procedimientos. Al medio social humano. Que se hace desde la perspectiva de esta psicología.

social que se le hace al profesional, que es formado bajo la orientación teórica de éste tipo de psicología. (8)

Así, dentro de esta concepción, la sociedad de clases trabada en — lucha y fundada en la explotación del trabajo, es presentada como el ambiente natural al que hay que adaptarse. La conducta es la respuesta — que da el organismo, ya animalizado, frente a los cambios que se producen, los cambios observables medibles y cuantificables, en los medios naturales son impersonales. Por todo lo expuesto anteriormente, podemos — extraer las siguientes conclusiones: el conductismo como aproximación — teórica psicológica que trata de dar cuenta del fenómeno psicológico no es en gran medida el adecuado para cumplir con tal fin debido fundamentalmente a que sus bases epistemológicas son marcadamente de origen positivista y/o neopositivistas. Dentro de esta concepción, los conceptos — que se tienen acerca del hombre y la sociedad son totalmente reducidos a lo natural; esto debido principalmente a la concepción que tiene en relación a concebir la realidad social, como regida y subordinada a las leyes de la realidad natural.

Dentro de la realidad natural todo tiene un orden, no hay conflicto todo es inmutable. Es por ello que todo tiende a la adaptación; debido — a esto la sociedad es entendida en el contexto de esta aproximación teórica como un medio que también se rige por leyes naturales, lo que trae consigo la posibilidad y predecir y controlar la conducta del hombre. La caracterización en éstos términos de la sociedad la torna estática e in-

(8) Op. cit. pp 38-41

mutable y por lo tanto con efectos únicos sobre el individuo.

En suma: dentro del contexto del conductismo todo tiende a la adaptación, la predicción y el control del individuo. Todo lo anteriormente — explicitado no es fortuito, llena una función específica para con el sistema: conservación y perpetuación de la clase dominante en el poder.

Dentro del contexto de la perspectiva de pensamiento que venimos — — — — — trabajando Escobar Guerrero plantea: "el diseño curricular de la carrera de Psicología, conocido como "Psicología Iztacala", tiene su fundamentación en esta corriente psicológica. Sin entrar en el análisis de dicha — — — — — concepción curricular, baste decir que "Psicología Iztacala" plantea un — — — — — avance en cuanto a la concepción del proceso educativo (su diseño curricular está organizado por módulos) aunque éste avance en gran parte entra — — — — — en contradicción con la fundamentación teórica de la carrera de Psicología.

El curriculum técnicamente gira en torno a la vinculación que debe — — — — — existir entre teoría y práctica; entre enseñanza y aprendizaje, y con las necesidades del sistema de producción imperante en nuestra sociedad. — — — — — Sin embargo, ideológicamente, su concepción responde a un marco teórico— — — — — metodológico y técnico inspirado en la ciencia del análisis experimental de la conducta, siendo una técnica que sigue y refuerza la lógica del sistema capitalista. Su concepción del hombre y de la sociedad responde a — — — — — una teoría mecanista, que sólo busca la adaptación pasiva del hombre a un modelo estático de la sociedad.

La contradicción entre el avance de la concepción del proceso educa-

tivo y la fundamentación teórica del plan "Psicología Iztacala" reside fundamentalmente en el hecho de que la vinculación entre teoría y práctica debería presuponer la creación de conocimientos y por lo tanto la transformación de la realidad y el desarrollo de la capacidad crítica de los estudiantes, lo cual no se advierte. Sin embargo, la ciencia del análisis experimental de la conducta que niega la ideología del conocimiento transformador, propicia la reproducción de saberes que hagan factible la adaptación del hombre a la sociedad capitalista". (9)

El haber procedido a realizar este pequeño análisis epistemológico del currículum Iztacala (modular) nos permite tener la claridad necesaria en cuanto al tipo de profesional de la psicología formado bajo el currículum Iztacala y del tipo de práctica social a desempeñar en la sociedad. Por lo planteado hasta aquí; parecería que tendríamos caracterizado en gran medida al profesional de la psicología que es formado en la ENEPI.

Nosotros consideramos necesario hacer una caracterización más amplia con respecto a los fundamentos que sustentan la acción profesional del egresado de la carrera de Psicología de la ENEPI; al mismo tiempo -- observar cuáles son los criterios que se tienen en cuenta para designar las áreas y escenarios en las que el psicólogo formado en Iztacala puede incidir al momento de insertarse en el campo laboral y analizar si la --

(9) Escobar Guerrero Miguel. "La participación estudiantil dos experiencias educativas en el salón de clases: una lectura freireana". En -- Perfiles educativos, No. 35 Enero - Febrero - Marzo 1987 p. 29.

formación tenida le permite enfrentarse de manera exitosa al mismo.

Es de destacar que el análisis y la caracterización que realizaremos en este momento lo particularizaremos de forma significativa al área de educación y desarrollo debido fundamentalmente al carácter que tiene el objetivo central que pretendemos lograr con el presente trabajo de investigación; por lo cual merece especial atención. Y, aún más por la vinculación que existe y/o pudiera existir entre este momento de nuestra formación con el instante en que quien esto escribe inicia su práctica como profesional de la psicología inserto en el campo de la Educación y, más particularmente en el ejercicio profesional de la docencia.

Para poder lograr tal propósito retomaremos todos aquellos planteamientos que se hacen en el documento de presentación, del proyecto de plan de estudios para la carrera de Psicología de la ENEPI. Establecidos formalmente. (10)

En el documento referido se dice: "El problema que ocupa nuestra atención en forma inmediata es de doble naturaleza. Por un lado, determinar los objetivos profesionales con base en la problemática potencial que la comunidad ofrece al Psicólogo, independientemente de la demanda momentánea. Por el otro, ajustar los criterios metodológicos y las posibilidades tecnológicas de la profesión a esta problemática y evaluarla críticamente en términos de sus efectos sociales a todos los niveles. La estrategia que proponeremos consiste en invertir el enfoque que ha caracteriza-

(10) Proyecto de Plan de Estudios para la Carrera de Psicología ENEP Izta
cala; 1976.

do el planteamiento tradicional. En vez de definir apriorísticamente la profesión, sugerimos proceder al contrario (...)

(...) para ello, es necesario identificar los diversos problemas de la comunidad, y analizar en que medida el Psicólogo, como especialista en conducta humana, puede intervenir para resolverlos y prevenirlos. Es en este sentido en que la comunidad nos dará los criterios y objetivos profesionales definitorios del Psicólogo" (11)

Más adelante se menciona: "Se diseñó un sistema que permitió generar un conjunto de situaciones y objetivos definitorios de la actividad profesional del Psicólogo. Se especificaron cuatro dimensiones básicas de análisis de la actividad profesional.

- 1).- LOS OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD
- 2).- LAS AREAS GENERALES DE ACTIVIDAD
- 3).- LAS CONDICIONES SOCIO-ECONOMICAS EN QUE SE DESENVUELVE DICHA ACTIVIDAD
- 4).- EL NUMERO DE PERSONAS A LOS QUE AFECTA LA ACTIVIDAD.

Estas cuatro dimensiones se desglosaron de la siguiente manera. —
Los objetivos de la actividad profesional del Psicólogo son:

(11) Op. cit. pp 19-20

- A).- LA REHABILITACION
- B).- EL DESARROLLO
- C).- LA DETECCION
- D).- LA INVESTIGACION
- E).- LA PLANEACION Y PREVENCION (12)

En el mismo sentido más adelante se hace referencia: "Para ello, se han previsto una serie de centros aplicados de servicio, en las unidades interdisciplinarias de la salud de la ENEPI, que permitan el adiestramiento directo del estudiante en condiciones análogas a las de su ejercicio profesional posterior.

Se han planeado los siguientes centros:

- 1).- CENTRO DE DESARROLLO Y EDUCACION PREESCOLAR.
- 2).- CENTRO DE DESARROLLO Y EDUCACION ESCOLAR.
- 3).- CENTRO DE EDUCACION ESPECIAL Y REHABILITACION.
- 4).- CENTRO DE ATENCION CLINICA.
- 5).- CENTRO DE ASESORIA COMUNITARIA". (13)

Dentro del mismo documento y en el rubro en el que se define a la psicología como ciencia y profesión, se establece: "La actividad genéri-

(12) Op. cit. p. 22

(13) Op. cit. p. 36

ca del psicólogo como profesional, e incluimos dentro de esta su labor - como investigador básico y aplicado se encuadra en aquellas situaciones sociales en las que el factor humano es determinante. Podríamos definir cinco funciones profesionales del psicólogo en relación con los factores humanos:

- A).- Funciones de detección de problemas, definidos ya se en términos de carencias de formas de comportamiento socialmente deseables, o por potencialidades cuyo desarrollo es requerido para satisfacer prioridades individuales o sociales. Esta función comprende las áreas tradicionales de la evaluación y el diagnóstico.
- B).- Funciones de desarrollo que consisten en promover cambios a nivel individual o de grupos, para facilitar la aparición de comportamientos potenciales requeridos para el cumplimiento de objetivos individuales y de grupo, en lo que a recursos humanos se refiere. Esta función cubre fundamentalmente lo que tradicionalmente se ha denominado educación y capacitación."*(14)

El haber procedido de ésta manera; nos permite llegado este momento, el formular las siguientes cuestiones:

* Los subrayados son nuestros.

(14) Op. cit. pp 40-41

¿Es condición necesaria y suficiente el invertir el procedimiento que se sigue para determinar los objetivos profesionales de una disciplina?; ¿El sólo hecho de proceder de esta forma nos permitirá formar un profesional diferente?; --
¿A qué tipo de problemática potencial se hace referencia y de que tipo de comunidad se habla? y ¿Es posible hablando en abstracto establecer los criterios y objetivos profesionales definitorios del Psicólogo?

En lo que se refiere específicamente al área de educación y desarrollo nos preguntamos:

¿Se habla de la promoción de cambios a nivel individual o de grupos; cambio en que sentido, para qué, para quién y --
contra quién?; ¿Se habla de cumplimiento de objetivos individuales y de grupo; de que tipo de objetivos se habla, --
para que se tienen que cumplir estos objetivos, para quién hay que cumplirlos?

Los cuestionamientos anteriores son sólo una pequeña muestra de lo que sucede cuando se hacen definiciones en abstracto y no se parte de lo real y concreto de nuestra sociedad particular no tomando en cuenta el desarrollo histórico de la profesión. Esto nos permitiría distinguir entre práctica profesional decadente, estable ó dominante y emergente.

En el documento ya referido, párrafos adelante se menciona: "Estas funciones generales del Psicólogo como especialista en el comportamiento

inciden en áreas de problemas y escenarios sociales de índole variada. -
Cabe destacar cuatro áreas-problema generales, a saber:

A).- LA SALUD PUBLICA.

B).- LA PRODUCTIVIDAD.

C).- LA INSTRUCCION

(Definida como una área que --
incluye procedimientos educati-
vos informales.*

D).- LA ECOLOGIA Y VIVIENDA.

Los escenarios en que confluyen esta áreas-problema son:

1).- LAS INSTITUCIONES DE SALUD.

2).- LAS DE EDUCACION.

3).- LAS DE RECLUSION.

4).- LOS CENTROS LABORALES Y DE PRODUCCION.

5).- LAS DISTINTAS AREAS DE LA COMUNIDAD URBANA
Y RURAL.

6).- EL LABORATORIO DE INVESTIGACION." (15)

A este respecto cabe preguntarnos:

¿Porqué curiosamente se especifican estas áreas-

* Los subrayados son nuestros.

problema y escenarios; para la incidencia del profesional de la psicología?; ¿Es posible adelantar una respuesta a la anterior interrogante?; ¿La respuesta ya fue dada en algún otro lugar de la exposición que venimos realizando?; ¿La respuesta la encontramos más adelante?

Llegado este momento hay algunos párrafos del documento ya mencionados que nos interesa destacar de manera especial por lo que representan para los fines de la presente investigación.

En el documento ya mencionado se dice "con el objeto de ubicar la actividad profesional del psicólogo en el contexto de la realidad nacional, es menester analizar las necesidades sociales fundamentales a fin de determinar aspectos prioritarios en la formación del psicólogo.

A continuación enumeramos algunos datos significativos tomados del plan nacional de salud 1974" (16)

Con respecto a lo anterior es conveniente plantear los siguientes cuestionamientos: ¿Qué se entiende por necesidades sociales?; necesidades sociales fundamentales de quien y para quién?; ¿Basta con hacer referencia a una serie de datos para poder hablar de necesidades fundamentales?; ¿El proceder de esta manera realmente nos permite determinar la actividad profesional del psicólogo?

(16) IBIDEM.

Según los encargados de la elaboración de este proyecto "del examen cuidadoso de estos datos se desprenden dos áreas de prioridad social:

- 1.- La producción de bienes y satisfactores primarios.
- 2.- Programas de salud pública tanto a nivel preventivo como institucional. Es pues necesario ubicar - la acción profesional del psicólogo en estas dos - áreas prioritarias, sin que por ello se eliminen - actividades características de la profesión en - - otras de no tanta importancia social.

Con base en lo anterior, el curriculum universitario debe ajustar - los objetivos terminales a la formación de Psicólogos capacitados no - sólo para la solución de problemas concretos, en las áreas prioritarias mencionadas, sino que también debe prever que sean capaces de diseñar e implementar tecnologías nuevas, de modo que se enfrenten a la problemática social en forma creativa.

Independientemente de la aportación de técnicas muy diversas dirigidas a la solución de problemas humanos, el papel del psicólogo como profesional de apoyo en el campo de la salud pública y en el de la productividad, se ubica, paradójicamente, en el área de la instrucción. Esto se explica porque tanto las funciones de desarrollo y rehabilitación como - las de prevención, son tareas fundamentalmente educativas en el sentido

amplio del término.*

En este marco de referencia, queda claro el porqué del énfasis en el área de la instrucción y como el adiestramiento profesional del psicólogo en éste contexto se transfiere facilmente a la solución de problemas en - otras áreas, incluyendo la de ecología y vivienda". (17)

Tomando en cuenta los planteamientos realizados hasta aquí en relación al tipo de profesional de la psicología, al tipo de práctica que - éste debe realizar y el campo de trabajo profesional en el que se puede - desempeñar quien es formado bajo el plan curricular para la carrera de - psicología ENEP Iztacala. Lo que es establecido de manera formal y, a nivel de discurso. Consideramos necesario realizar los siguientes cuestionamientos que son producto del análisis que hemos hecho hasta aquí. - Cuestionamientos que por su propia naturaleza podrían convertirse, cada - uno en problemáticas susceptibles de investigación. Es de destacar que - estos cuestionamientos en su mayoría tienen su origen en aquellas nuestras primeras reflexiones teóricas, críticas y comprometidas que realizamos durante todo el tiempo que duró nuestro proceso de formación profesional en psicología. Bajo el modelo "Psicología Iztacala", cuestionamientos que - están referidos a:

- A).- ¿En qué medida el modelo "Psicología Iztacala" da cuenta del evento psicológico?

* Los subrayados son nuestros; los hacemos para enfatizar la incidencia del Psicólogo formado en Iztacala en el Campo Educativo en general, lo cual es planteado a nivel formal.

(17) Op. cit. p 45-46

- B).- ¿Dicho modelo es aplicable a nuestra realidad — real y concreta?
- C).- ¿Existe una relación real y concreta entre teoría-práctica?
- D).- ¿A qué tipo de "necesidades" responde la formación de psicología en la ENEP Iztacala?
- E).- ¿En qué medida el índice de deserción de la carrera es provocado por el plan curricular sustentado?
- F).- ¿En qué medida la formación recibida por el psicólogo formado por el modelo "Psicología Iztacala" le permite enfrentarse de forma exitosa al campo laboral profesional?
- G).- ¿En qué medida la formación y práctica profesional del psicólogo se ve restringida por las instituciones donde se desempeña profesionalmente?
- H).- ¿El campo de trabajo asalariado para el psicólogo se reduce únicamente al establecido formalmente?
- I).- ¿Existiría un tipo de práctica diferente al establecido formalmente para el psicólogo formado — en el modelo "Psicología Iztacala"?

J).- ¿En caso de existir cual sería?

K).- ¿La formación recibida por el psicólogo de Iztacala le permitiría realizar una práctica autogestiva?

Todos los planteamientos que hemos desarrollado hasta el momento no son más que una pequeña muestra de la extensa y compleja problemática — que se deriva del modelo "Psicología Iztacala". Problemática con la que nos enfrentamos durante nuestro proceso de formación como profesionales de la disciplina psicológica y al momento de insertarnos en el campo — profesional laboral y realizar nuestra práctica social, como profesionales de la misma. Es de destacar el hecho de que quien esto escribe y a pesar de todas las contradicciones enfrentadas durante el proceso de formación siempre trato de ubicarse en una posición crítica. Y, no como — sucede comurmente en nuestro medio universitario donde la mayoría de los educandos aporta una posición pasiva y acrítica; en relación con la formación que está recibiendo. Es de subrayar la incapacidad del alumno — para actuar y por ende para saber expresar su mundo.

A este respecto Escobar Guerrero dice "La participación de los estudiantes como sujetos críticos en el proceso educativo que se desarrolla en el salón de clases es uno de los aspectos más difíciles de abordar al mismo tiempo uno de los más importantes en la problemática del ámbito — universitario. Probablemente uno de los principales obstáculos para su encausamiento sea que se desconoce dicha realidad lo que nos interesa — subrayar es el hecho de que la incapacidad del alumno para expresar su —

mundo, para "leer y escribir" su verdad es un fenómeno social, inmerso - en las sociedades capitalistas, que con sus especificidades se reproduce (...) entre los estudiantes universitarios". (18)

Ahora bien; el habernos ubicado en esa posición de reflexión crítica, teórica y comprometida nos permitió en y desde nuestra formación el pensar como plantea Escobar Guerrero" posiblemente el espacio de trabajo que puede ser utilizado en favor de una concepción diferente a la que en - - "Psicología Iztacala" se postula está dado por la contradicción a que - hemos hecho referencia, y los alumnos tienen la posibilidad de trabajar en la práctica (desde ella misma), pudiendo aprovecharse esta situación como criterio de transformación (lo que sucede en dicho proceso) y no - los elementos teóricos-técnicos conductistas" (19)

Es así como llegado este momento y tomando en cuenta lo anteriormente explicitado que nos ponemos en contacto con otro de los momentos del proceso de formación, desarrollo y crecimiento que hemos vivido como profesionales de la psicología y que es el referido al desempeño de nuestra práctica social como profesionales de la psicología, insertos en el campo de la Educación y más específicamente en el ejercicio de la docencia.

(18) Op. Cit. p. 29

(19) IBIDEM.

I.2 LA PRACTICA DE LA DOCENCIA Y LA NECESIDAD DE UNA FORMACION PEDAGOGICA-DIDACTICA.

Consideramos necesario que antes de pasar a caracterizar este segundo momento de nuestro proceso de formación, crecimiento y desarrollo como profesionales de la psicología hagamos referencia en relación con los miedos y resistencias generados para desempeñar nuestra práctica social; insertos en el campo de la educación y de manera particular en la práctica de la docencia.*

Miedos y resistencias que tienen su origen; en las contradicciones vividas durante nuestro proceso de formación bajo el "Modelo Psicología - Iztacala". Hecho que nos orilló a pensar en realizar nuestra práctica social en cualquiera de los otros campos que se establecen formalmente para que el psicólogo egresado de Iztacala realice su práctica social profesional. Miedos y resistencias que estarían referidos fundamentalmente a:

- A).- Convertirnos en uno más de los docentes transmisores de saber; y, por lo mismo en un agente — perpetuador y reproductor de la práctica tradicional del proceso enseñanza-aprendizaje. Fenómeno que nos tocó vivir durante nuestro proceso de formación como profesionales de la Psicología.

* Cabe aclarar que el objeto de estudio que hoy nos ocupa, es el referido al campo de la Docencia y su práctica. No olvidando que el desempeño profesional del Psicólogo involucra otros campos de acción. Que en el presente trabajo no son de interés por el objetivo planteado.

B).- El haber sido "objetos" de este tipo de práctica y de las incongruencia que se derivan de la misma. Hecho que nos impedía siquiera pensarnos como docentes y menos aún inmersos en una práctica real y concreta. Esto a pesar de que desde el inicio de nuestra formación adoptamos esa posición de reflexión crítica y comprometida, la cual; nos permitió el ubicarnos en una situación diferente y por ende tener una perspectiva más amplia de nuestra formación.

C).- Reales o irreales; concientes o inconcientes -- nuestros miedos y resistencias tuvieron que ser superados debido fundamentalmente y como casi siempre sucede. Nuestra realidad nos trasciende y nos impone una serie de condicionantes de índole variada que nos orillaron sin querer a insertarnos en el campo de la educación y realizar nuestra práctica social, como profesionales de la psicología en el ejercicio profesional de la docencia. En el sistema medio superior subsiste ma CONALEP.

Llegado este momento y, teniendo presente la singular importancia que adquiere en nuestro proceso de desarrollo y crecimiento, este momento. Se hace necesario que hagamos una somera caracterización de la institución en la que nos iniciamos en la práctica cotidiana de la docen-



cia, así como de los motivos y razones, que dieron origen a la necesidad de adquirir una formación pedagógica-didáctica complementaria, de la formación disciplinaria propia.

El Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) tiene su origen en el sexenio López Portillista el cual de entrada se enfrenta con una coyuntura económica política y social radicalmente diferente a la enfrentada por su antecesor.

IZT. 1000953

El régimen López Portillista se caracteriza fundamentalmente por adoptar una política restriccionista en todos aspectos lo que provoca que se presente un proceso de creciente monopolización y centralización del capital, que redefine a las clases sociales dentro de un modelo de acumulación concentrador y polizador. Lo que se puede entender como una etapa nueva de "Modernización Capitalista", en donde se estrechan los lazos entre el estado y la burguesía monopolista. Hecho que posibilita el surgimiento de la Ideología Tecnocrática que parte de la producción económica y tiende a invadir otros campos como el social y el educativo.

Estos planteamientos racionalizadores, así como la pretensión de "eficiencia" sobre cualquier otro aspecto, conducen a la introducción de esta ideología en los planteamientos educativos y universitarios.

La orientación de la política Educativa viene a manifestarse más claramente en la búsqueda de eficiencia del sistema educativo y no ya en su simple expansión con un planteamiento en donde el proyecto ideológico y tecnocrático tiende a ganar terreno en relación con otros proyectos al

ternativos que coexisten dentro de un nuevo tipo de articulación dado por proyecto que se perfila como dominante.

Es así como se evidencian las indefiniciones y la falta de una dirección clara, en los dos primeros años del régimen López Postillista en -- cuanto a la política educativa. Sin embargo; consideramos que hay que -- destacar como uno de los logros principales la aprobación del Plan Nacional de Educación Superior (PNES) con el cual se pretende reorientar la -- educación. De acuerdo con las necesidades del desarrollo monopolista del capitalismo mexicano. Es a finales de 1978 cuando se aprueba el Plan Nacional de Educación Superior. Lo sustancial de este documento es la propuesta de 35 programas que entrarían en operación para los años de 1979-- 1980.

En uno de los programas de dicho plan es donde tiene su fundamento -- el decreto presidencial que origina el sistema CONALEP. Decreto que data del mes de diciembre de 1978. Del análisis del decreto de creación del -- CONALEP y a la luz del contexto particular que lo vio nacer, podemos concluir que el CONALEP pretende vincularse estrechamente con el aparato pro-- ductivo; dentro de éste contexto, es claro que las "necesidades" de desarrollo se entienden como requerimientos de crecimiento económico y de pro-- ductividad en el sector moderno de la economía, sin que en momento alguno se haga referencia a las necesidades sociales de los grupos mayoritarios, ya sean de bienestar, organización o científico tecnológicas, vinculado -- muy estrechamente con lo anterior, podemos decir que el colegio sirve como válvula reguladora o restrictora de acceso al nivel de educación superior. El colegio se encargará de crear los cuadros intermedios que "su--

puestamente" requiere el crecimiento económico del país. Por su forma - de gobierno el colegio es una institución de las creadas por el estado, con un modelo de gobierno autoritario y vertical. Abandonando cualquier recurso de legitimación participativa, que garantice el orden.

Dentro de este estado de cosas, basta observar la forma de gobierno que tiene el colegio; gobernado por una junta directiva designada por el Secretario de Educación Pública y por el Director General, nombrado y -- removido por el Presidente de la República. Para asesorar a la junta se crea un consejo consultivo integrado por representantes connotados de los sectores de actividades profesionales, sociales y económicas del país. - La anterior medida se reproduce en los diferentes planteles que forman - el sistema en donde funciona un consejo como mecanismo mixto que permita la participación de la comunidad y de los sectores productivos. Dentro de este esquema no hay ningún señalamiento en cuanto a la forma de parti- cipación del personal académico, estudiantes y/o trabajadores; dando - - esta estructura como resultado: un agresivo instrumento de poder tecno- crático y de integración corporativa con los sectores sociales dominan- tes.

Dentro de este contexto ya podemos imaginar el tipo de práctica do- cente cotidiana resultante y las dificultades y limitaciones que quien - esto escribe tuvo que enfrentar para tratar de desarrollar en las mejo- res condiciones su labor docente, como producto de esta situación empeza mos a reflexionar teórica, crítica y comprometidamente en relación con - el tipo de práctica docente que veníamos realizando y comenzamos a pre- guntarnos de manera autocrítica; si estábamos satisfechos con el tipo de

práctica docente realizada y si ésa era la única forma de practicar la -
docencia ó existían otras formas para realizarla y por ende un papel di-
ferente para nosotros como docentes y profesionales de la psicología. —
Que le diera un carácter diferente a nuestra práctica social. Para evi-
 denciar las condiciones en que desempeñábamos nuestra labor docente se -
 hace necesario que explicitemos esas condiciones y cómo fueron originán-
 dose nuestras reflexiones.

Comenzaremos diciendo que nuestra práctica en el sistema CONALEP la
 desempeñamos a lo largo de 2 años siendo contratados como : Profesor-Ho-
 ra-Clase. En este sentido, hay que decir que el contrato realizado es de
 carácter civil. Es decir; prestación de servicios profesionales indepen-
 dientes. Por la forma de contratación es evidente que no teníamos ni la
 más mínima seguridad en el empleo y ningún tipo de prestación social. --
 Dentro de este estado de cosas, debemos decir que existe un límite en --
 cuanto al número de horas-semana-mes. Como podremos observar esta situa-
 ción se convierte en una seria limitante para el desempeño de nuestra --
 práctica docente, esto por los planteamientos que realizaremos más ade-
 lante .

La situación descrita no es más que producto del tipo de institu-
 ción creada por el estado la que es autoritaria y vertical y dentro de -
 la cual no se puede pensar siquiera que como docente pudiésemos tener el
 más pequeño margen de participación, creemos que esta situación se repi-
 te en todos y cada uno de los planteles que integran el sistema CONALEP.
 La situación descrita aunada a la problemática particular que se da al -
 interior de cada plantel son en gran medida determinantes que limitan en

forma amplia nuestro desempeño como docentes e influyen de manera determinante en el grado de compromiso y responsabilidad que cada uno de los docentes pudiese asumir en relación con el papel que juega dentro del proceso educativo.

La situación explicitada nos sirve para hablar en torno a como es que se lleva a cabo la instrumentación didáctica para lo cual lo primero que debemos decir es que los planes y programas de estudio son elaborados a nivel de dirección general y que debido a ello nunca se nos toma en cuenta como docentes para participar y opinar con respecto a la elaboración y contenidos de los mismos. La dirección general es quien se encarga de distribuir los planes y programas de estudio directamente a cada uno de los planteles que integran el sistema CONALEP. Por lo que en muchas de las ocasiones, en los mismos planteles (nivel dirección), se desconocen los contenidos de planes y programas. Si esta situación se presenta a dicho nivel; ya ni nos preguntamos por lo que sucede a nivel docente. Nosotros como profesores-hora-clase entramos en contacto con los programas hasta el "cuarto para las doce". Si bien nos va, debido a lo cual no tenemos la más mínima posibilidad de someter a análisis nuestro programa y tampoco, poder establecer la relación que guarda éste con los demás contenidos curriculares. Hecho que provoca el que nosotros como docentes; no tengamos de inicio claro, el tipo de aprendizajes significativos; que con dicho programa se pretende establecer en los educandos, en los diferentes momentos del proceso enseñanza-aprendizaje.

De lo anterior se desprende que en la mayoría de los casos, el manejo que hacemos de ellos sea de forma totalmente mecánica sin preguntar--

nos siquiera; por la concepción de enseñanza-aprendizaje, conocimiento, - hombre y sociedad. Que subyace al interior de los mismos.

Es precisamente a partir de este cuestionamiento, que adquirimos con ciencia de la importancia fundamental que tiene el conocimiento de desconocimiento de los conceptos mencionados y que subyacen en el interior de las diferentes teorías educativas. Ya que si tomamos en cuenta que es a nosotros como docentes, a quien nos corresponde poner en marcha el proceso educativo, la claridad que tengamos en cuanto a su correcta instrumentación será fundamental, hecho que nos convertirá en facilitadores u obstaculizadores de los aprendizajes significativos que se pretenden lograr en los educandos.

Es precisamente a partir del conocimiento o desconocimiento del andamiaje conceptual que uno como docente tenga, en relación con las diversas teorías educativas, lo que nos permitirá elegir los métodos y técnicas, que nos posibilitarán la estructuración apropiada del proceso enseñanza aprendizaje, y al mismo tiempo nos permitirá establecer el tipo de relación que se jugará entre maestro-alumno.

Es así como llegado este momento del proceso que nos ha tocado vivir como profesionales de la psicología y desempeñando nuestra práctica social como docentes; que se hacen presentes aquellas nuestras primeras reflexiones teóricas, críticas y comprometidas que realizamos en torno - al curriculum bajo el cual fuimos formados y cuyas bases epistemológicas, teórico-metodológicas e instrumentales son conductistas bases que subyacen a la denominada tecnología educativa, modelo educativo que sustenta

al sistema educativo CONALEP, como producto de este hecho es que nos cuestionamos de manera autocrítica y comprometida en relación con:

¿El tipo de docente que pretendemos ser? y

¿El tipo de práctica docente resultante?

Cuestionamientos que adquieren relevancia fundamental dentro del contexto de la investigación que ahora nos ocupa.

Esto debido básicamente a que consideramos, que a pesar de nuestra formación disciplinaria propia y de los pocos elementos que por cuenta propia habíamos adquirido en el transcurso de nuestra práctica docente: en relación con el campo pedagógico didáctico. Estos nos permitían en gran medida dar cuenta de muchos de los fenómenos que tenían lugar en nuestros grupos de enseñanza-aprendizaje y menos aún intentar realizar una posible explicación por incipiente que esta fuera, en relación con nuestra práctica docente cotidiana.

Esta situación nos conduce a reconocer de modo autocrítico y consciente, nuestras limitaciones Teórico-Metodológicas en el campo de la educación; hecho que nos impulsó a ir en la búsqueda de una formación pedagógica-didáctica complementaria de la formación disciplinaria propia, que nos permitiera el proveernos de un marco conceptual que hiciera posible el darle otro sentido a nuestra práctica social de la docencia y por ende una explicación diferente del fenómeno educativo.

En el proceso de esta búsqueda pensamos en diversas posibilidades, -

decidiéndonos finalmente por la opción ofrecida por el denominado Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE), perteneciente a la UNAM. Como la opción que podría proporcionarnos los elementos conceptuales que hicieran posible darle un giro totalmente diferente y nuevo a nuestra — práctica social como profesionales de la psicología; insertos en el campo de la educación y más particularmente en el desempeño de la docencia. lo que hiciera posible el adquirir a la vez de manera conciente, autocrítica y comprometida: nuestra propia identidad como profesionales de la — disciplina psicológica. Y, por ende de nuestra práctica como profesionales de la misma. En el ejercicio profesional de la docencia.

Lo que nos permitiría; si hacemos referencia al proceso de formación, desarrollo y crecimiento que nos ha tocado vivir como profesionales de la psicología: el adquirir la madurez que haga posible pensarnos; como un profesional de la psicología que asume de manera conciente, crítica y comprometida: Como un Agente del Cambio Social.

Los planteamientos hasta aquí realizados nos permiten ponernos en — contacto con el último de los momentos de nuestro proceso de formación, desarrollo y crecimiento como profesionales de la psicología. Y, que — esta referido al proceso vivido como docente-educando en el subprograma "B" "Curso de Formación para el Ejercicio de la Docencia".

I. 3 EL PROCESO VIVIDO COMO DOCENTE-EDUCANDO: EN EL
SUBPROGRAMA "B"; "ESPECIALIZACION DE FORMACION
PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA".

Expuesta de esta forma la problemática, consideramos que se hace necesario de entrada, referirnos de manera concreta y sintética al plan curricular, bases filosóficas, teórico-metodológicas y técnicas; así como los objetivos que sustentan la propuesta del Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE) perteneciente a la UNAM, Subprograma "B" "Formación para el Ejercicio de la Docencia".

Es durante el proceso que nos toca vivir como docentes educandos, que reflexionando teórica, crítica y de manera comprometida, lo que nos permite reelaborar y repensar de manera autocrítica todas aquellas nuestras primeras reflexiones en torno a nuestro proceso de formación desarrollo y crecimiento como profesionales de la psicología y de nuestra práctica social de la misma. Es a partir de este hecho, en y desde nuestra práctica cotidiana como docentes y como docentes-educandos que empieza a cobrar forma el objetivo central que pretendemos cubrir con el presente trabajo de investigación y que está referido a:

Presentar el método de investigación-acción como propuesta pedagógica alternativa en la formación de profesores-investigadores en educación superior: El caso de la UNAM.

Esto, a partir del proceso de elaboración Teórico-crítica que impulsamos, que originándose en los problemas de nuestra práctica. Sirva para lograr superarlo.

Si tomamos en cuenta lo antes dicho, y consideramos además; que la Universidad Nacional Autónoma de México desempeña funciones de docencia, investigación y extensión. Esto con el fin primordial de atender tanto las necesidades de educación en general, como de la educación superior - en particular. Uno de los propósitos particulares es la superación del personal docente tanto en las áreas específicas de carácter profesional como en aquellos relacionados con la problemática del proceso enseñanza-aprendizaje en sus diversos aspectos.

Es de destacar el hecho debido al cual el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza se fusionaron en el año de 1977, dando origen al denominado Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. Tanto ellos en su momento, como actualmente el CISE, representan - diversas instancias de la UNAM, para atender la formación de docentes.

El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos se crea como un organismo Técnico-Académico de extensión universitaria, dependiente de - la Secretaría General Académica de la UNAM, con los siguientes objetivos:

- . "Contribuir a la satisfacción de las necesidades y a la -- solución de los problemas de la educación en general y de la educación universitaria en particular.
- . Contribuir a los procesos de innovación educativa y de re forma académica que generen las dependencias de la Universidad Nacional y otras instituciones educativas.

- . Contribuir a la formación y actualización, en el campo - de las Ciencias y Técnicas de la Educación, del personal académico de la UNAM y de otras instituciones educativas.
- . Contribuir a la difusión y divulgación de los conocimientos en ciencias y técnicas de la educación". (20)

En el documento mencionado se dice que: "A partir de varios años de experiencia en la formación de profesores universitarios, el CISE ha reestructurado sus programas de docencia en tres subprogramas, cada uno de ellos con características y modalidades propias, a saber:

- A).- ACTUALIZACION DIDACTICA.
- B).- FORMACION PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA.
- C).- FORMACION DE RECURSOS HUMANOS PARA LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACION". (21)

Por el carácter que tiene el trabajo de investigación que estamos realizando particularizaremos en la descripción del subprograma "B". En el documento referido se dice que "este subprograma tiene como objetivo central contribuir a la profesionalización del ejercicio docente de los profesores universitarios a través de una formación que le permita el desempeño adecuado de las tareas docentes y la realización de las actividades académicas propias de las instituciones de enseñanza superior.

(20) Documento informativo sobre el subprograma "B": "Formación para el ejercicio de la Docencia". CISE-UNAM 1983 pp. 1-2

(21) Op. cit. p. 2

Pretende formar a los participantes para:

- 1.- Desarrollar actividades de investigación acerca de problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.
- 2.- Desarrollar sus actividades docentes en la perspectiva de una didáctica grupal, fundamentada en el análisis psicológico y social de las situaciones particulares de docencia.
- 3.- Colaborar en procesos de innovación educativa, estructuración y reestructuración curricular en sus propias escuelas o instituciones educativas.*

El subprograma está estructurado por seis unidades didácticas: cursos, seminarios, laboratorios, dos de carácter globalizador, uno al inicio y otro al término del mismo; por tres que corresponden a perspectivas o enfoques del conocimiento educativo y uno más de carácter general que intenta introducir al participante en algunos problemas de la investigación educativa.

Cada uno de los eventos tiene una duración de 80 horas y en su conjunto el subprograma consta de 480 horas; se lleva a cabo en dos sesiones semanales de 4 horas cada una (...)

* Los subrayados son nuestros.

(...) El subprograma "B" se encuentra organizado y estructurado conforme a varios criterios y/o supuestos, que son los siguientes:

A) La práctica educativa es una forma de la práctica social.

En una sociedad determinada, asume diversos modos de concreción y expresión, siendo la práctica educativa escolarizada, y con ello la práctica docente, una de esas formas.

B) Los docentes, inmersos en una sociedad determinada, no realizan una tarea individual, ni aislada.

Por ello, la práctica educativa que se desarrolla en las instituciones escolares, no puede reducirse a la relación cotidiana del docente con sus alumnos, es decir, a la actividad intra-aula. El aula, la "clase", es en sí misma un lugar donde se cruzan distintas intencionalidades y concepciones, de la propia institución, de los estudiantes, de los docentes, etc., en muchos casos contradictoria.

C) El reconocimiento de la práctica educativa como que-hacer humano, plantea la posibilidad de su conocimiento y de su transformación.

Esto implica que puede ser abordada desde una perspectiva totalizadora a fines de investigación o de transformación

y no desde un enfoque que la circunscriba al aula ó escuela, tendiente a parcializar el conocimiento y a reproducir las estructuras sociales, tal como se ha venido haciendo — en gran parte, dentro de las perspectivas puramente axiológicas o meramente técnicas.

- D) El conocimiento de la práctica educativa se encuentra en estrecha relación con la posibilidad de su transformación.

La experiencia cotidiana de los profesores tiene importancia primordial como expresión concreta y particular de la práctica educativa, por lo que se constituye en el punto central de reflexión y análisis del subprograma "B".

- E) La práctica educativa puede ser analizada desde diferentes enfoques.

Concebimos la práctica educativa institucionalizada como una totalidad concreta, expresión de una multitud de fenómenos de diversa naturaleza en relación interdependiente, que en este subprograma son abordados, desde los enfoques: Social, Psicológico y Didáctico.

Si bien estos enfoques disciplinarios no agotan el conjunto de áreas o disciplinas que se ocupan o pueden ocuparse del conocimiento educativo, puede afirmarse que es posible considerarlos como los más comprensivos, porque ofrecen un nivel de generalidad suficientemente amplio para abordar el -

estudio de la práctica educativa.

F) La práctica educativa representa un lugar de entrecruzamiento de diferentes problemáticas o "referentes curriculares".

En la estructura del plan de estudio del subprograma -- "B" se toman como problemáticas de constante análisis y reflexión las siguientes:

- A).- APRENDIZAJE GRUPAL.
- B).- VINCULO PROFESOR-ALUMNO.
- C).- CURRICULUM". (22)

Más adelante en el documento mencionado se dice: "En concordancia -- con los criterios y supuestos anteriormente citados y con el objeto de lograr coherencia en el programa y garantizar la secuencia de los cursos -- que lo integran, se plantean como puntos centrales de organización los -- siguientes:

- A).- La práctica educativa, como eje central de todo el subprograma; es decir, como punto de partida para el análisis, como objeto de reflexión y de construcción conceptual y finalmente, como objeto de transformación. Se pondrá énfasis en un trabajo de análisis crítico de la práctica educativa que permita la cons

(22) Op. cit. 2-6

trucción paulatina de elementos teóricos que a su vez posibilite una práctica educativa alternativa.*

- B).- La introducción a un proceso de investigación que conlleve al conocimiento e interpretación crítica de la práctica educativa y que posibilite la construcción de una práctica educativa alternativa. - Se considera a la investigación como una práctica fundamental para el desarrollo del trabajo que implica el subprograma, en varios sentidos: Como la posibilidad de aproximarse a la realidad concreta de la práctica de los profesores; como indagación teórica que permita el análisis crítico de la práctica y como la "relectura" de la realidad con apoyo en elementos teórico-metodológicos.*

- C).- El supuesto metodológico de trabajo consiste en - que a lo largo de todo el subprograma y desde la - perspectiva particular de cada unidad didáctica se aborden los tres referentes curriculares:

- 1.- APRENDIZAJE GRUPAL.
- 2.- VINCULO PROFESOR-ALUMNO.
- 3.- CURRICULUM.

* Los subrayados son nuestros.

Esta propuesta pretende no sólo garantizar la continuidad y coherencia del programa, sino también - propiciar la comprensión del fenómeno educativo como totalidad." *(23)

En el documento ya referido se plantea que: "de acuerdo con lo anterior, se ha estructurado el subprograma con las siguientes unidades didácticas:

A).- CURSO DE INTRODUCCION A LA DOCENCIA.

Inicia a los participantes en la discusión acerca de la problemática de la educación y de su propia práctica; - asimismo pretende la aproximación a algunos planteamientos teóricos. Este curso tiene un carácter globalizador.

B).- CURSO DE ASPECTOS SOCIALES DE LA DOCENCIA.

Proporciona elementos teórico-metodológicos para el análisis y la crítica de la práctica educativa, como fenómeno de carácter histórico-social, inserto en la estructura de relaciones sociales, económicas, políticas e ideológicas.

* El subrayado es nuestro.

(23) Op. cit. pp 6-7

C).- SEMINARIO DE INTRODUCCION A LA INVESTI-
GACION EDUCATIVA.

Plantea algunos problemas acerca de la investigación de la práctica educativa.

Proporciona elementos teórico-metodológicos e instrumentales que permitirán a los participantes detectar y hacer el planteamiento de dichos problemas.

D).- CURSO DE ASPECTOS PSICOPEDAGOGICOS DE LA
DOCENCIA.

Analiza los problemas básicos relacionados con el aprendizaje y la enseñanza, desde la psicología social que concibe al hombre como ser concreto, social e histórico.

E).- CURSO DE ASPECTOS DIDACTICOS DE LA DOCEN-
CIA.

Caracteriza los elementos básicos de las propuestas fundamentales de la didáctica, para analizar las diferentes tendencias en la enseñanza superior. A partir de esta caracterización los participantes revisarán su práctica docente, con miras al replanteamiento de la misma.

F).- LABORATORIO DE DOCENCIA.

Ultimo evento de este subprograma, es de carácter globa

FALTA

PAGINA

57

lizador. Retoma el análisis particular de cada área de conocimiento, con el fin de elaborar una síntesis que permita integrar las experiencias teórico-prácticas adquiridas a lo largo del subprograma". (24)

En el documento aludido se hace mención de que: "Con el objeto de propiciar la coherencia de la implementación del subprograma "B", presentamos a continuación un esbozo de la metodología de trabajo, que tiene sustento en los planteamientos precedentes.

Las seis unidades didácticas del subprograma se implementarán con base en una metodología de trabajo grupal, que estará orientada a la construcción de la tarea propia de cada curso.

El proceso de aprendizaje se centrará en el análisis y discusión de la práctica educativa, desde las diversas ópticas o áreas curriculares y sus respectivas problemáticas. Este análisis será alimentado por la lectura de textos, por la investigación que de su práctica educativa realicen los participantes y por la dinámica de aprendizaje que se genere en el grupo.*

Se propone esta metodología porque se parte de una concepción determinada de aprendizaje y conocimiento a saber:

(24) Op. cit. pp. 7-9

* Los subrayados son nuestros.

Se concibe el aprendizaje no como el resultado de la transmisión de un saber acabado, sino como un proceso de apropiación de la realidad, de desestructuración y estructuración de modos de pensar, valorar y actuar, proceso en el que interviene tanto el trabajo individual como grupal.

El proceso de conocimiento, a través del cual se pretende el acercamiento al objeto de estudio, se considera como un proceso en espiral, es decir; como un proceso de sucesivas aproximaciones y de progresiva concreción.

Otro elemento que forma parte de la metodología de trabajo es la realización de actividades de investigación que se practican a lo largo de los cursos, como un intento de aproximación a la problemática de la práctica educativa universitaria.

Las actividades de investigación que se vayan realizando a lo largo del subprograma dependerán del estrechamiento, análisis de la práctica educativa desde las diferentes áreas curriculares y análisis de las relaciones e implicaciones de los referentes curriculares con la práctica docente.

Estos planteamientos conllevan implicaciones concretas en relación al papel de los participantes (...) requiere el compromiso de estudiar los materiales de apoyo (equivalente en tiempo al trabajo en grupo); participar en el análisis y discusión de la tarea planteada en cada sesión, de elaborar síntesis parciales a lo largo de cada curso, dentro de un

proceso de sucesivas aproximaciones al objeto de estudio y de realizar - un trabajo de síntesis final en cada curso".*(25)

Con los planteamientos realizados hasta aquí hemos querido dar una visión panorámica general en relación con la problemática que es objeto de estudio en el presente trabajo de investigación.

El haber procedido a plantear de esta forma la problemática nos permite darnos cuenta cabal del proceso que nos ha tocado vivir; en nuestra formación, desarrollo y crecimiento como profesionales de la ciencia - psicológica.

Hecho que posibilita a la vez el darnos cuenta exacta de la enorme complejidad y múltiples determinaciones que caracterizan al fenómeno educativo. Y, por lo mismo; ubicar todas aquellas enormes contradicciones que nos toco vivir en nuestro proceso de formación, desarrollo y crecimiento como profesionales de la psicología y de nuestra práctica social de la misma, en el desempeño profesional de la docencia.

Lo hemos hecho a lo largo del pensamiento que hemos desarrollado — hasta aquí. Esto por el carácter que le hemos imprimido a nuestras reflexiones teóricas, críticas y comprometidas a través de las cuales hemos intentado abordar y tocar cada uno de los aspectos involucrados en la problemática educativa y que son en extremo amplios y complejos. Si no de manera explícita, sí en forma implícita. Aspectos que estarían referidos lo económico, lo político, lo ideológico, lo cultural, lo cogni-

* Los subrayados son nuestros.

(25) Op. Cit. pp. 9-11

tivo y lo emotivo; los que abordamos en la medida que nos permiten ubicar y comprender la naturaleza social de nuestro problema de estudio.

Y aún más cuando describimos las bases que dan sustento a la propuesta del CISE. Y aún más si hacemos referencia de todas aquellas experiencias tenidas a lo largo de nuestra práctica profesional de la docencia y a las discusiones críticas y comprometidas e intercambio de experiencias con nuestros compañeros docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje - que como docentes-educandos nos toco vivir en el subprograma "B" "Formación para el Ejercicio de la Docencia".

En suma, el haber procedido a plantear de esta forma la problemática que hoy es objeto del presente trabajo de investigación, nos permite el ponernos en contacto con el proceso real y concreto que nos ha tocado vivir en el campo de la educación, proceso en el que recobran singular importancia esos tres momentos a los que hacemos referencia y que son:

- A) El proceso de formación profesional bajo el curriculum de la Carrera de la Licenciatura en Psicología; en la ENEP Iztacala.
- B) Nuestra práctica como profesionales de la psicología, insertos en el campo de la educación y de manera particular en el ejercicio profesional de la docencia.
- C) Al proceso de formación que nos toco vivir como docentes-educandos, insertos en el subprograma "B"; "Formación para el Ejercicio de la Docencia".

ción para el Ejercicio de la Docencia".

Hecho que nos permite el articular estos tres momentos de nuestro proceso de formación desarrollo y crecimiento como profesionales de la psicología y de nuestra práctica social de la misma. Insertos en el campo de la educación y de manera particular en el ejercicio profesional de la docencia y nos permite el hacerlos partícipes de lo que significa reflexionar teórica, crítica y comprometidamente, en torno a nuestra realidad social sobre las posibilidades y dificultades objetivas para impulsar y vivir este proceso en el campo profesional de la práctica de la docencia. Proceso que genera un sinnúmero de contradicciones, dificultades y problemas en virtud a que es contrapuesto a la educación tradicional, a la que hemos estado sujetos.

Dentro del contexto de la problemática que hemos planteado y haciendo referencia al objetivo que pretendemos cubrir con el presente trabajo de investigación; los cuestionamientos y planteamientos que hace Pérez - Vázquez (ver pag...15) y los propios de quien esto escribe adquieren relevancia central y fundamental para cumplir el objetivo que nos fijamos.

Los cuestionamientos propios que realizamos estarían referidos a:

- 1.- El tipo de docente que pretendemos ser.
- 2.- El tipo de práctica docente resultante.

Cuestionamientos que se convierten en el centro de análisis del —

proceso que nos ha tocado vivir en nuestra formación como profesionales de la psicología, de nuestra práctica social, cotidiana de la docencia y como docente-educando.

Nuestra práctica social de la psicología en el campo profesional de la docencia se convierte en la piedra angular sobre la cual impulsamos y fundamentamos, este proceso de la elaboración teórico-crítica, que originándose en los problemas, dificultades y contradicciones encontrados en nuestra práctica; sirva para lograr superarlos y nos permite presentar - como producto del proceso vivido; al método de investigación-acción como propuesta pedagógica alternativa en la formación de profesores-investigadores en Educación Superior: El Caso de la UNAM.

Es en y durante éste proceso que esas nuestras reflexiones teóricas, críticas y comprometidas empiezan a cobrar forma y coherencia enmarcadas dentro del contexto de la línea de pensamiento del materialismo histórico-dialéctico. Marco teórico-metodológico que adoptamos explícitamente; no sin antes haber procedido a realizar un análisis crítico, antidogmático y renovador del mismo. Hecho que se podrá observar claramente a lo largo del despliegue de nuestro pensamiento; esto a partir del siguiente apartado y los subsiguientes del presente trabajo de investigación.

El que procedamos a plantear de manera explícita el marco teórico - que sustentamos es debido fundamentalmente al hecho de que del análisis que hemos hecho de diversas investigaciones en los diferentes campos - científicos éstas carecen en la mayoría de los casos de un marco teórico claro y explícito que las sustente y más aún; esto también se presen

ta en nuestros propios trabajos de investigación.

La problemática a la que hacemos referencia; la abordaremos en el - siguiente capítulo del presente trabajo de investigación, que denomina— mos: El porqué de la teoría del conocimiento en la investigación científica.

II. EL PORQUE DE LA TEORIA DEL CONOCIMIENTO EN LA INVESTIGACION CIENTIFICA.

Desde que el hombre existe ha tratado de conocer y explicar su existencia en el mundo a través de la historia de la filosofía, ya que sin ella no sería posible justificar la realidad; a este respecto han coincidido Teóricos tales como : Marx, Gramsci, Schaff, Kosik y Sánchez Vázquez por mencionar sólo algunos de los más representativos, para los fines del presente estudio.

Así podemos decir que: "El conocimiento es una habilidad preponderantemente humana, en la que se relacionan un sujeto que conoce con un objeto por conocer. * En cuanto a las formas de conocer, son los sentidos del ser humano los que perciben cada uno por su medio, las características de los objetos de conocimiento.

La teoría del conocimiento es el resultado de la investigación acerca de la relación que existe entre el sujeto y el objeto, es el estudio sobre la posibilidad, el origen y la esencia del conocimiento, es la identificación de los elementos interactuantes en el proceso de conocimiento. Es el desarrollo histórico del pensamiento". (26)

Si tomamos en cuenta lo anterior, y partimos de la premisa de que -

* Los subrayados son nuestros.

(26) Gutiérrez Pantoja, Gabriel. "Metodología de las Ciencias Sociales"; Colección de textos universitarios en Ciencias Sociales; editorial Harla; 1984, México. p. 6

es a través de la filosofía Marxista desde donde procederemos a analizar la teoría del conocimiento; específicamente retomaremos las tesis sobre Feurebach de Marx y Engels en la Ideología Alemana donde en la Tesis XI Marx plantea "Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo". (27)

Retomando el párrafo anterior en esencia y ubicándolo en el momento actual es importante preguntarnos: Si es posible que el producto del conocimiento sea diferente al de las formas obtenidas hasta hoy llámese Idealismo y/o materialismo en las teorías más recientes, es decir funcionalismo y marxismo.

Por consiguiente consideramos que la teoría del conocimiento es uno de los elementos centrales que todo investigador debe conocer y trabajar. Más sin embargo; esto no sucede generalmente así, ya que del análisis -- que hemos procedido a realizar de diversas investigaciones en los diferentes campos científicos y de manera particular en el campo de la educación; y más aún; de nuestros propios trabajos de investigación que hemos realizado a lo largo del proceso de formación, desarrollo y crecimiento que nos ha tocado vivir como profesionales de la psicología y de nuestra práctica social de la misma hemos podido darnos cuenta que: En la mayoría de los casos, las investigaciones y nuestros propios trabajos -- carecen de un marco Teórico-Metodológico claro y explícito que les de -- sustento.*

(27) Marx, Carlos y Engels Federico. "La ideología Alemana"; Ediciones - de Cultura Popular; México 1979 p. 668

* Los subrayados son propios; los hacemos para enfatizar esta deficiencia y su gravedad. Esto para quienes se dedican a investigar.

La situación descrita se patentiza y evidencia aún más es nuestro - proceso de aprendizaje como docentes-educandos. Por lo que consideramos necesario, fundamental y central, recuperar esta deficiencia y enmarcarla dentro del contexto particular de la presente investigación y superar la hasta donde nos sea posible.

En suma: podemos decir que es una necesidad general real y sentida contar con el bagaje de conocimientos suficientes y necesarios en esta - área específica. Este hecho nos lleva necesariamente a formular las siguientes cuestiones:

- 1.- ¿Cómo hemos investigado?
- 2.- ¿Qué vamos a investigar?
- 3.- ¿De qué manera vamos a investigar?
- 4.- ¿Para qué vamos a investigar?
- 5.- ¿Contra quién vamos a investigar?

Así mismo, hemos observado dificultades para delimitar los fundamentos de un planteamiento idealista y su diferencia, en relación con - otras formas de pensamiento. También deficiencias en relación con la in formación referente al desarrollo de la ciencia, sus principales exponen tes, así como en relación a las diversas variaciones en torno a la con- cepción de la práctica que de ella se han producido históricamente.

Es por esto que consideramos fundamental y central que quien se de-

dique a investigar tenga la posibilidad de conocer y manejar las diferen-
tes y más representativas aproximaciones Teórico-Metodológicas que se --
utilizan en la Investigación Científica.

En base a los planteamientos realizados hasta aquí; y partiendo de
la premisa de considerar que todo trabajo de investigación debe contem--
plar los niveles de investigación referidos a: Nivel Epistemológico, --
Teórico-Metodológico e Instrumental. Niveles que todo marco teórico de
referencia debe tener en su estructuración. Tomando en cuenta el objeti-
vo central que pretendemos cumplir con el presente trabajo de investiga-
ción consideramos necesario abordar la problemática referida a la forma-
ción de profesores-investigadores en Educación Superior tratando de desa-
rollar los niveles de investigación que todo proyecto de formación de -
profesores debe contemplar y que a saber son:

- A).- NIVEL EPISTEMOLOGICO.
- B).- NIVEL TEORICO-METODOLOGICO.
- C).- NIVEL INSTRUMENTAL.

Ahora bien, retomando en esencia la problemática hasta aquí expli-
citada, en torno a que la mayoría de nuestros trabajos de investigación
carecen de un marco teórico-metodológico claro y explícito que les de --
sustento que además contemple los niveles de investigación referidos a:
Lo epistemológico, lo Teórico-Metodológico e Instrumental. Problemática
que abordaremos en el siguiente apartado del presente trabajo de investi-
gación; que denominamos las Tesis de Feuerbach como fundamento epistemo-
lógico; del método de producción de conocimiento investigación-acción.

II.1 LAS TESIS DE FEUERBACH COMO FUNDAMENTO EPISTEMO
LOGICO: DEL METODO DE PRODUCCION DE CONOCIMIEN-
TO INVESTIGACION-ACCION.

Partimos de la premisa de considerar que: a lo largo de la historia de la humanidad, la actividad científica y su práctica, en general; se ha visto afectada por toda una serie de teorías en relación al conocimiento, las cuales han tenido su apogeo en un momento histórico determinado, de acuerdo con las características económicas, políticas, sociales, ideológicas y culturales de la sociedad particular en que surgen.

Consideramos que a lo largo de la Historia de la Humanidad la filosofía ha tenido y tiene una enorme y profunda significación en los diferentes campos científicos. Esto independientemente de que los científicos tengan o no conciencia de ello, y sobre sus puntos de vista, sobre el proceso de conocimiento y, por consecuencia lógica sobre el problema de la verdad. Y, aún más, estos son influidos por las ideas filosóficas más difundidas y la responsable de ello es sin lugar a dudas la filosofía.

Actualmente, el análisis filosófico del proceso de conocimiento y de sus resultados, que constituyen la sustancia de lo que se denomina teoría del conocimiento, es tan basta, que sería imposible para un solo individuo proceder a estudiarla y profundizar en ella.

Es debido a todo ello; y, si consideramos el proceso que nos ha to-

cado vivir como profesionales de la psicología y de nuestra práctica social de la misma, que consideramos que: es en y desde nuestra práctica - que impulsamos un proceso de elaboración Teórica-crítica que originándose en los problemas de nuestra práctica, sirva para lograr superarlo.

Es precisamente llegado este momento que adquieren toda su dimensión, relevancia y significado; enmarcados dentro del contexto del objetivo que pretendemos cubrir con el presente trabajo de investigación; — los planteamientos y cuestionamientos que realiza Pérez Vázquez (ver — pag..15) y, lo que significa reflexionar teórica, crítica y comprometida mente en relación con nuestro proceso de formación, desarrollo y crecimiento como profesionales de la psicología y de nuestra práctica social de la misma.

Ahora bien, es de destacar el hecho que quien esto escribe y a pesar de todas las contradicciones enfrentadas durante el proceso de formación que le tocó vivir, siempre trató de ubicarse en una posición crítica; y no como sucede comúnmente en nuestro medio universitario donde la mayoría de los educandos adopta una posición pasiva y acrítica.

A este respecto Pérez Vázquez dice: "Lograr que los alumnos reflexionen críticamente es una idea que constantemente aparece en los programas educativos que pretenden no ser tradicionales. El uso tan continuo de esta expresión y la importancia que adquiere el atribuirle un — carácter de finalidad hace necesario pensar y repensar:

¿Qué es lo que significa? ¿Cuáles son las limitaciones, -

dificultades y posibilidades objetivas de llevarlo a cabo en el espacio en el que uno se mueve? (28)

El habernos ubicado en esa posición de reflexión crítica, teórica y comprometida, hace necesario que hablemos en relación a la forma en que concebimos la "reflexión teórica, crítica y comprometida"; en relación - con su opuesto y coexistente: la interpretación acrítica del mundo (sentido común y reflexión acrítica). (29)

En este mismo sentido más adelante plantea: "¿Qué es lo que las hace opuestas? Iniciamos con el análisis de dos conceptos: Reflexión e Interpretación.

¿Qué es interpretar? y ¿Qué es reflexionar?

Cuando interpretamos algo, un hecho o una actitud, lo que estamos - haciendo en realidad es atribuirle un significado. El hombre, a diferencia de los animales, no sólo reacciona y responde a los estímulos del medio ambiente a través de sus órganos sensoriales. El hombre, por su naturaleza, vive en un mundo que además de ser real, es simbólico. (30)

(28) Op. cit. Pérez Vázquez p. 30

(29) IBIDEM.

(30) V. Voloshinov. "El estudio de la ideología y la filosofía del lenguaje" en: El signo y la filosofía del lenguaje. Citado por Pérez - Vázquez op. cit. p. 31

El ser humano construye y reconstruye el mundo para satisfacer sus diversas necesidades y en este trabajo de transformación de la naturaleza y de la sociedad, se construye a sí mismo, así, su actuar tiene sentido y significado* para él; ha implicado una finalidad, decisión y trabajo. Al crear un objeto deja en él su huella, y así humaniza al mundo al humanizarse a través de su trabajo. (31)

Sin embargo, esto no siempre sucede así, en condiciones de trabajo enajenantes, el hombre deja de identificarse con el producto de su trabajo. La actitud frente al trabajo y sus productos, varía de acuerdo con las condiciones de su realización y con el marco interpretativo que se sustenta.

La interpretación es una lectura de lo real, es una representación que se hace a través de un sistema de codificación. En el ser humano, la representación mental del mundo se realiza con intermediación de las imágenes y las palabras. Una vez que el hombre accede a la palabra, todos sus procesos psicológicos, desde los más simples hasta los más complejos, irán permeados por ésta. Por ello, no podemos equipar la sensación y percepción** humanas con las animales, pues las primeras siempre implicarán un grado de interpretación (...) por esto es indispensable + destacar el carácter interpretativo verbal existente en la percepción y sensación humanas. Agnes Heller (32) plantea que la percepción se hace humana precisamente porque es mediada por el lenguaje.

* Los subrayados son de la autora.

(31) Paulo Freire, citado por Pérez Vázquez, op. cit. p. 31.

** Los subrayados son de la autora.

(32) Agnes Heller. "El saber cotidiano", en: Sociología de la vida cotidiana. Citado por: Pérez Vázquez op. cit. p. 32.

En éstos términos, el acto de interpretación empieza desde la percepción; sin embargo, no se limita a ella: la interpretación inmediata - que surge en el contacto directo con los hechos, actitudes y objetos de la realidad, puede ser profundizada y reelaborada posteriormente. Este camino es el que recorre quien reflexiona sobre sus primeras percepciones e interpretaciones de la realidad. A través de la reflexión se construye una nueva interpretación del mundo. Que pretende captar más cabalmente su esencia.

La reflexión es un proceso activo que implica la reelaboración de los sistemas de interpretación, es repensar el significado de los símbolos, analizar la validez de los sistemas de descodificación de acuerdo con la realidad. Así pues, implica tomar distancia acerca de la primera lectura que se hace de la realidad (primera interpretación), de tal manera que al analizarla, se posibilite la construcción de una nueva.

Pero aquí el problema se vuelve a complejizar, porque dicha reelección puede ser orientada desde la diversidad de marcos interpretativos - que se han elaborado histórica y socialmente, cada uno de los cuales tiene un cierto grado de consenso*. ¿Cómo elige la persona el marco interpretativo desde el cual hará su lectura y reelección de la realidad?, - ¿Se trata de una elección crítica?

Para intentar abordar esta cuestión, nos introduciremos en algunos conceptos teóricos que nos permitan visualizar las formas en que se construyen, se establecen y se apropian los sistemas de interpretación de la

* El subrayado es de la autora.

realidad social. Primero lo haremos desde el punto de vista ideológico-político, y posteriormente en lo que sucede en la conciencia individual**
(33)

En este sentido y de acuerdo con Pérez Vázquez decimos: "La decisión de este orden deviene de concebir a la psicología como una ciencia social que tiene por objeto el proceso de constitución singular de la — subjetividad y objetividad de la persona. Esta concepción defiere de algunos intentos que se han hecho por darle un carácter científico a la — psicología restringiéndose a lo directamente observable y cuantificable. Nos referimos a la psicología conductista y la psicología biologizante — que intenta estudiar la conciencia únicamente con los datos y métodos — proporcionados por la neuroanatomía y la neurofisiología.

Voloshinov escribe: La psicología objetiva debe fundarse en el estudio de las ideologías. La realidad de los fenómenos ideológicos es la — realidad objetiva de los signos sociales. Las leyes de esta realidad son las leyes de la comunicación semiótica y están directamente determinadas por el conjunto total de las leyes económicas y sociales. La realidad — ideológica es la superestructura de las bases económicas. La conciencia individual no es el arquitecto de la estructura ideológica, sino sólo un inquilino que se aloja en el edificio social de los signos ideológicos"—
(34)

(33) Op. cit. pp. 30-33

** El subrayado es nuestro.

(34) Op. cit. pp. 33-34

Es por todo ello, que llegado este momento pasaremos a describir y analizar: Las Tesis de Feuerbach I, II, III, VIII y XI. De manera explícita. Análisis que hemos enriquecido con el pensamiento que han generado en torno a la teoría del conocimiento y de la praxis, autores tales como: Sánchez Vázquez, Kosik, Karel; Gramsci, entre otros que se inscriben dentro de un movimiento vivo, crítico, renovador y comprometido del marxismo.

Esto se hace necesario por el objetivo central que pretendemos cumplir en el presente trabajo de investigación y, más aún: si consideramos que es a través de las Tesis de Feuerbach donde se explicita en toda su originalidad y riqueza la relación que existe entre sujeto-objeto, la posibilidad, el origen y la esencia del conocimiento. Es por medio de ellas: que identificamos los elementos interactuantes en el proceso de conocimiento y el desarrollo histórico del pensamiento.

II.1.2 DESCRIPCIÓN, ANÁLISIS Y ENRIQUECIMIENTO DE LAS
 TESIS DE FEUERBACH COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓ-
 GICO DEL MÉTODO DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO
 DENOMINADO INVESTIGACIÓN-ACCIÓN.

T E S I S I

"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 de contemplación, pero no como actividad -- sensorial 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 solo de un modo abstracto, ya que el idealismo, naturalmente, no conoce la actividad real, sensorial como tal". (35)

Del análisis de esta tesis se desprende la crítica que Marx realiza al Materialismo Tradicional de Feuerbach ya que ésta concibe la relación sujeto-objeto como una relación meramente contemplativa, es decir, meramente teórica.

Marx opone la práctica como fundamento del conocimiento al negar - la posibilidad de conocer al margen de la actividad práctica del hombre - al rechazar también la posibilidad de un verdadero conocimiento si se -- considera al objeto como un producto de la conciencia.

(35) Marx C. Tesis (1) sobre Feuerbach, en C. Marx y F. Engels, la Ideología Alemana, p.p. 665-666.

El conocimiento, es conocimiento del objeto en cuanto se integra en la relación entre el hombre y el mundo o entre el hombre y la naturaleza, la que se establece merced de la actividad práctica humana.

A este respecto Kosík plantea lo siguiente: "Dentro de la filosofía materialista la problemática de la praxis no se hace posible abordar la iniciando con la relación teoría-práctica, o contemplación y actividad (Aristóteles y la Teología Medieval) o a la inversa, si se afirma el primado de la práctica y la actividad (Bacon, Descartes y la ciencia natural moderna).

La proclamación del primado de la práctica frente a la teoría va — acompañado del desconocimiento del significado de la teoría, la cual con respecto a la práctica se reduce a mera teoría y a factor auxiliar de la práctica, mientras que el sentido y el contenido de la práctica en esa — inversión se comprenden tan poco como en la antigua reivindicación del — primado de la teoría". (36)

De lo anteriormente expuesto se desprende que el hombre para poder conocer las cosas y la estructura de ellas, debe proceder a realizar un rodeo y por medio de la dialéctica de la actividad y la pasividad en el conocimiento humano. El hombre para poder conocer las cosas como son — en sí mismas, debe transformarlas en cosas para sí, para ello. Debe recurrir a su propia práctica. De lo que resulta que el conocimiento no

(36) Kosík Karel. "Dialéctica de lo concreto"; Editorial Grijalbo; México 1983. p.p. 235-237

puede ser concebido en términos de contemplación. La contemplación es el resultado de la praxis humana; de lo cual se deriva una conclusión fundamental: el hombre sólo conoce la realidad en la medida en que construye la realidad humana, comportándose ante todo como ser práctico.

Para Kosik la actividad es fundamental y plantea: "Que no es posible captar de inmediato la estructura de la cosa o la cosa misma mediante la contemplación o la mera reflexión. Para ello es preciso una determinada actividad*. No puede penetrar en la "cosa misma", y responder a la pregunta de que es la "cosa misma" , sin realizar un análisis de la actividad gracias a la cual es comprendida la cosa, con la particularidad de que este análisis debe abarcar el problema de la creación de la actividad que abre el acceso a la "cosa misma". Esta actividad son los aspectos o modos diversos de la apropiación humana del mundo".*(37)

De lo anteriormente planteado, se desprende que: "para la filosofía y la ciencia moderna -enriquecida ésta continuamente con el concepto de la praxis- el conocimiento es uno de los modos de apropiación del mundo por el hombre, por otro lado, los dos elementos constitutivos de todo modo de apropiación del mundo sobre el sentido subjetivo y el sentido objetivo.

¿Qué intención, que visión, qué sentido debe desarrollar el hombre y cómo ha de "prepararse" para captar y descubrir el sentido objetivo de la cosa? El proceso de captación y descubrimiento del sentido de la

* Los subrayados son nuestros.

(37) Kosik Karel op. cit. p. 40

cosa, es, a la vez, proceso de creación del sentido humano correspondiente gracias a la cual puede ser comprendido el sentido de la cosa, el sentido objetivo de la cosa puede ser captado si el hombre se crea un sentido correspondiente. Estos mismos sentidos mediante los cuales el hombre descubre la realidad y su propio sentido, son un producto histórico social.*

IZT. 1000953

Cada peldaño del conocimiento humano, sensible o racional, y cada modo de asimilación de la realidad es una actividad basada en la praxis objetiva de la humanidad y por ello, está vinculada en uno u otro grado, a todas las demás. El hombre ve siempre más de lo que percibe directamente". (38)



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

* Los subrayados son nuestros.

(38) Op. cit. p. 41

I E S I S I I

"El problema de si puede atribuirse el pensamiento humano una verdad objetiva no es un problema sino un problema práctico. Es en la práctica donde el hombre debe demostrar la verdad, es decir la realidad y el poder, la terrenalidad de su pensamiento. La disputa en torno a la terrenalidad de su pensamiento. La disputa en torno a la realidad o irrealdad del — pensamiento aislado de la práctica es un problema— puramente escolástico." (39)

Del análisis de esta tesis se puede decir que ésta es una derivación de la tesis I y la problemática central que trata es en relación con el — criterio de verdad del conocimiento que finalmente va a estar determinado por la praxis revolucionaria humana.

→ A este respecto Sánchez Vázquez afirma "Si la praxis es fundamento — del conocimiento, es decir, si el hombre sólo conoce un mundo en tanto — que es objeto o producto de su actividad, y si además sólo lo conoce — — porque actúa prácticamente, y gracias a su actividad real, transformadora, ello significa que el problema de la verdad objetiva, o sea de si nuestro pensamiento concuerda con las cosas que preexisten a él no es un problema que pueda resolverse teóricamente, es una mera confrontación teórica de — nuestro concepto con el objeto o de mis pensamientos con otros pensamien- tos. Es decir, la verdad de un pensamiento no puede fundarse si no se sale de la esfera misma del pensamiento". ←

(39) Marx C. Tesis (2) sobre Feuerbach, en la Ideología Alemana p. 666.

Para mostrar una verdad tiene que salir de sí mismo, plasmarse, cobrar cuerpo en la realidad misma, bajo la forma de actividad práctica".-
(40)

En cuanto a la problemática del criterio de verdad Kosik plantea — que; "A diferencia del mundo de la pseudoconcreción*, el mundo de la realidad es el mundo de la realización de la verdad; es el mundo en que la verdad no esta dada ni predestinada, ni esta calcada indeleblemente en — la conciencia humana, es el mundo en que la verdad deviene. Por esta — razón, la historia humana puede ser el proceso de la verdad y la historia de la verdad. La destrucción de la pseudoconcreción significa que la verdad no es inaccesible, pero tampoco es alcanzable de una vez y para siempre, sino que la verdad misma se hace, es decir, se desarrolla y se realiza.**

En consecuencia, la destrucción de la pseudoconcreción se efectúa como:

- 1.- Crítica revolucionaria de la praxis de la humanidad, que coincide con el devenir humano del hombre, con — el proceso de "Humanización del hombre y cuyas etapas clave son las revoluciones sociales;

(40) Sánchez Vázquez, op. cit. p. 129

* "La pseudoconcreción es el conjunto de fenómenos que llenan el ambiente cotidiano y la atmósfera común de la vida humana, que con su regularidad, inmediatez y evidencia penetran en la conciencia de los individuos agentes asumiendo un aspecto independiente y — natural" op. cit. Kosik Karel p. 27 (41)

** Los subrayados son nuestros.

- 2.- El pensamiento dialéctico, que disuelve el mundo fetichizado de la apariencia, para llegar a la realidad y la "cosa misma";
- 3.- La realización de la verdad y la creación de la realidad humana en un proceso ontogénico, ya que para cada individuo humano el mundo de la verdad es, al mismo tiempo, su propia creación espiritual como individuo histórico-social. Cada individuo debe personalmente y sin que nadie pueda sustituirle formarse una cultura y vivir su vida.

Por tanto, no podemos considerar la destrucción de la pseudoconcreción como el desgarramiento de una cortina y el descubrimiento de la realidad que se oculta tras ella, ya preparada y dispuesta, existiendo independientemente de la actividad del hombre.* La pseudoconcreción es precisamente la existencia autónoma de los productos humanos y la reducción del hombre al nivel de la práctica utilitaria. La destrucción de la pseudoconcreción es el proceso de creación de la realidad en su creación. Las tendencias idealistas han elevado al plano de lo absoluto ya el sujeto, ocupándose del problema de cómo abordar la realidad para que que ésta sea concreta o bella; ya el objeto, supodiendo que la realidad es tanto más real cuanto más completamente sea desalojado el sujeto. En contraste con estas corrientes, en la destrucción materialista de la pseudoconcreción, la liberación del sujeto (esto es la visión concreta de la realidad a diferencia de la "intuición fetichista") coincide con -

* Los subrayados son nuestros.

la liberación del objeto (creación del ambiente humano como hecho humano de condiciones transparentes y racionales), puesto que la realidad social de los hombres se crea como unidad dialéctica de sujeto y objeto".

(41)

(41) Kosik Karel; op. cit. pp. 36-37

I E S I S I I I

"La teoría materialista del cambio de las circunstancias y de la educación olvida que las circunstancias las hacen cambiar los hombres y que el educador necesita, a su vez ser educado; tiene pues que distinguir en la sociedad dos partes, una de las cuales se haya colocada por encima de ella.

La coincidencia del cambio de la circunstancia con el de la actividad humana o cambio de los hombres mismos, sólo puede concebirse y entenderse, racionalmente como práctica revolucionaria". (42)

En la tesis III se resalta la importancia que tiene la práctica revolucionaria como praxis transformadora de la sociedad, Marx opone estos -- principios, de tomar a la educación, como una práctica que por sí misma -- transforma las circunstancias y por ello la considera reduccionista.

A esa concepción que se encuentra en la base de todo intento de transformación de la sociedad por el camino únicamente pedagógico y no a través de la práctica revolucionaria. En este sentido la interpretación que Sánchez Vázquez hace de Marx dice lo siguiente:

- 1.- Los hombres no son sólo producto de las circunstancias, sino que éstas también son productos suyos (...)

(42) Marx C. Tesis (3) sobre Feuerbach en C. Marx. F Engels, La Ideología Alemana p. 666.

- 2.- Los educadores también deben ser educados. Se rechaza así la concepción característica de una sociedad divida en dos (...)

- 3.- Las circunstancias que modifican al hombre son, al mismo tiempo, modificadas por él; el educador que educa ha de ser educado a su vez (...) (43)

(43) Op. cit. p. 131-132

T E S I S V I I I

"Toda la vida social es esencialmente práctica. Todos los misterios que inducen a la teoría del misticismo encuentran su solución racional en la práctica y en la comprensión de esta práctica."(44)

Del análisis de esta tesis podemos desprender lo siguiente: que la misma nos sirve como punto de enlace para poder establecer la importancia fundamental que en la teoría del conocimiento tiene la actividad, entendida como práctica humano social, lo que nos permite validar nuestro conocimiento, sin priorizar ya el aspecto teórico y/o práctico, ya que existe una unidad dialéctica indisoluble entre teoría y práctica.

Estos planteamientos nos llevan necesariamente a ver que el conocimiento no es contemplación, sino un producto de la práctica sensorial, en donde la conciencia adquiere un papel fundamental en la apropiación y transformación que el hombre hace de su realidad.

(44) Marx C. Tesis (8) sobre Feuerbach en la Ideología Alemana p. 667

I E S I S X I

"Los filósofos se han limitado a interpretar el mundo de distintos modos; de lo que se trata es de transformarlo". (45)

Del análisis de esta tesis se desprende que: No podemos entender a la filosofía como una forma de interpretación. Es por sí misma y de un modo directo e inmediato praxis de lo que deriva que la filosofía marxista es necesariamente una interpretación científica del mundo, la cual responde a necesidades prácticas humanas. Expresando a su vez, — esta práctica existente y que aspira en forma conciente a convertirse — en una gúfa de la praxis revolucionaria humana. La filosofía puede con-cebirse a sí misma como una actividad de carácter científico, pero al mismo tiempo y no de manera secundaria se concibe también a sí misma en función de la praxis, se puede decir que es una filosofía al servicio — de la transformación efectiva, real del mundo integrándose de esta forma la praxis revolucionaria como fin de la teoría.

A este respecto Sánchez Vázquez nos dice "Una teoría es práctica en cuanto que materializa a través de una serie de mediaciones, lo que antes sólo existía idealmente, como conocimiento de la realidad o anticipación ideal de su transformación. La filosofía se ve a sí misma como instrumento teórico de la praxis, es teoría y como tal no transforma — real y efectivamente de por sí. Interpretar no es transformar* (Tesis XI), pero de lo que se trata dice Marx es de transformar, de ahí que la

(45) Marx C. Tesis (II) sobre Feuerbach en la Ideología Alemana p. 667.

* Los subrayados son nuestros.

teoría haya de ser acarreada de su estado meramente teórico y, por las -
mediaciones adecuadas, tratar de realizarla. (46)

Es importante que en este momento señalemos en relación con lo ante
rior la importancia fundamental y central que para Gramsci tiene la filo-
sofía popular o de la masa, del pueblo, es decir, el sentido común y, que
éste en un momento dado se eleve, se organice en un plano o bloque inte-
lectual-moral lo que permitirá ir construyendo una ciencia del pueblo y
para el pueblo.

Gramsci afirma que (...) "Se necesita demostrar que todos los hom-
bres son filósofos, y definir los límites y peculiaridades de esta filo-
sofía espontánea, característica de "todo el mundo" y, por lo tanto, la
filosofía contenida:

- 1.- En el lenguaje como un conjunto de conocimientos y concep-
tos, y no sólo suma de palabras gramaticales carente de --
contenido;
- 2.- En el sentido común y en el buen sentido,
- 3.- En la religión popular y, también pues, en todo el sistema
de creencias, supersticiones, opiniones, modos de ver y de
obrar de la que el folklor es tan fascinante. (47)

(46) Sánchez Vázquez A. op. cit. p. 170

(47) Gramsci, Antonio. "La Formación de los Intelectuales"; Editorial --
Grijalbo; México, 1984 p. 61

Interpretando a Gramsci podemos decir que él trata de establecer la relación que existe entre el conocimiento cotidiano y el científico. Así tenemos que para el autor "La posición de la filosofía de la práctica es la antitesis de la católica.

Aquella no se orienta a mantener a los "simples" en su primera filosofía del sentido común, sino, por el contrario a guiarlos hacia una concepción superior de la vida. Si se afirma la necesidad del contacto entre intelectuales y simples no es para limitar la actividad científica y mantener la unidad al bajo nivel de la masa, sino precisamente crear un bloque intelectual-moral que haga posible un progreso intelectual de la masa y no únicamente a reducidos grupos intelectuales". (48)

Para Gramsci la filosofía es un método intelectual, es decir, una concepción coherente del mundo a diferencia del sentido común que no es totalmente organizado intelectualmente, ni sistematizado el cual se compone de fragmentos diversos de diferentes concepciones con frecuencias contradictorias.

En relación con los planteamientos realizados por los autores anteriores, consideramos que el pensamiento de Kosik enriquece dichos planteamientos. Kosik afirma "La filosofía materialista sostiene que el hombre, sobre la base de la práctica y en la práctica como proceso ontocreador, crea también la capacidad de penetrar históricamente más allá de sí, en sí mismo, es decir de estar abierto al ser en general. El hombre

(48) Gramsci op. cit. pp. 72-73

no esta recluido en su animalidad o en su socialidad, porque no sólo es un ser antropológico, sino que está abierto a la comprensión del ser -- sobre la base de la praxis: es, por tanto, un ser antropocósmico. En la praxis se descubre el fundamento del verdadero centro de actividad, de la verdadera mediación histórica entre el espíritu y la materia, entre la cultura, y la naturaleza, entre el hombre y el cosmos, la teoría y la acción, la teoría del conocimiento y la ontología.

Sólo conocemos el mundo, las cosas y los procesos en cuanto los -- "creamos", o sea, en cuanto nosotros los reproducimos espiritualmente. Pero esta reproducción espiritual de la realidad no puede ser concebida de otra manera que como uno de los diversos modos de relación humana -- práctica con la realidad cuya dimensión más esencial es la creación de la realidad humano social. Sin la creación de la realidad humano social no es posible siquiera la reproducción espiritual de la realidad.*

¿Cómo se puede comprender la realidad, y que relación mantiene el finito ser cognocente con el resto del mundo? La comprensión de las -- cosas y de su ser, del mundo en sus fenómenos singulares y en su totalidad, es posible para el hombre sobre la base del horizonte que se abre en la praxis. En la praxis sobre la base de ella, el hombre supera la -- clausura de la animalidad y de la naturaleza inorgánica y establece su relación con el mundo como totalidad. En esta apertura el hombre -- como ser finito -- supera su propia finitud y se pone en contacto con la totalidad del mundo". (49)

* Los subrayados son nuestros.

(49) Kosik Karel: op. cit. pp. 244-246

Es a partir de la descripción, análisis y enriquecimiento que hemos realizado de Las Tesis de Feuerbach: En torno a la Teoría del conocimiento y, de la praxis, que volvemos a ponernos en contacto, con la manera - en que conceptualizamos: La reflexión teórica, crítica y comprometida. La cual definimos como un proceso activo que implica analizar los sistemas de codificación con los cuales se interpreta la realidad. En este sentido Pérez Vázquez dice: "Se trata de un proceso de reconstrucción del pensamiento, cuya materia prima, por así llamarle, son las interpretaciones de sentido común y las interpretaciones "científicas" a las que se tiene acceso.

Pero aquí tenemos que preguntarnos: ¿Cuáles serán los ejes en torno a los cuales girará este proceso de resignificación, de reconstrucción - de las interpretaciones?, ¿Será otro marco interpretativa al cual se le atribuya mayor autoridad científica?, ¿Será la práctica?, y en el caso de que fuera esta última, el problema todavía existe, pues la práctica - no habla por sí misma, ésta también tiene que ser analizada, ¿Cómo sabremos si la lectura que hacemos de ella es correcta"? (50)

Con los planteamientos realizados hasta el momento hemos querido - dar una visión de la forma en que se construyen, establecen y se apropian los sistemas de interpretación de la realidad social: Esto desde el punto de vista Ideológico-Político.

(50) Op. cit. p. 40

Debido a lo cual, a partir de este momento lo haremos desde el punto de vista de lo que sucede en la conciencia individual, en este sentido - Pérez Vázquez plantea: "La reflexión, aunque implica la existencia de una práctica real que se repiensa y reconstruye, es un proceso que ocurre en el ámbito del pensamiento, es una labor intelectual cuyo objeto son las - sensaciones, emociones, interpretaciones, percepciones, deseos, valores, sentimientos, etc.*

Nuestra experiencia cotidiana nos muestra que reflexionar sobre uno u otro aspecto de nuestra subjetividad, implica diferencias. Por ejemplo reflexionar sobre nuestras sensaciones o sentimientos es un proceso - - difícil y "caluroso", ya que implica laborar no sólo con elementos verbales, sino con vibraciones del cuerpo, amén de que la reflexión tiene muchas implicaciones directas e inmediatas para el ser; en cambio, cuando analizamos en la escuela alguna interpretación "científica" de la realidad, el proceso, por lo general, es mucho más frío, abstracto y fácil: - nuestra opinión sobre la teoría en cuestión no implica mucho para nuestra forma de ser. Estas diferencias no son naturalmente atribuidas por el - objeto de reflexión en sí mismo, sino que devienen de la manera en que - socialmente se conducen estos procesos.

Desde la concepción que sostenemos, la reflexión crítica implica compromiso con el proceso reflexivo y sus resultados, Esto es así porque la reflexión crítica supone la unidad entre sujeto y objeto de conocimiento.**

* Los subrayados son nuestros.

** Los subrayados son de la autora.

El objeto de estudio en las ciencias sociales es precisamente la relación del hombre con los otros hombres y con la naturaleza, y en tanto - que el investigador participa de estas relaciones, está incluido como sujeto de conocimiento en su objeto. El reconocimiento de la unidad indisoluble entre sujeto y objeto en el proceso de conocimiento, deviene de la realidad objetiva; negarlo es deformar el acto cognoscitivo y falsear la realidad.*** (51)

La reflexión crítica, teórica y comprometida implica como plantea — Pérez Vázquez: "reflexionar sobre sí mismo, al reflexionar sobre las relaciones sociales; supone analizar las propias sensaciones, percepciones, - interpretaciones, emociones, valores, deseos, necesidades subjetivas, etc., y hallar su relación de mutua determinación con los aspectos de la sociedad general.

Por ello, no se puede ser indiferente al proceso reflexivo y sus resultados: Uno está implicado ahí. La reflexión crítica y comprometida - es un proceso colectivo cuyo objeto son las percepciones e interpretaciones que hacen la realidad los participantes, incluyendo como una más la - de los autores "científicos". La realidad objetiva es el mediador de tal proceso de reestructuración mental, su finalidad y criterio de verdad*.-
(...)

*** Los subrayados son nuestros.

(51) Op. cit. pp. 41-42

* Los subrayados son de la autora.

(...) Para nosotros, lo "crítico" es una actitud* de constante contrastación con la práctica de aquello que pensamos, a fin de profundizar nuestro conocimiento y orientar así los intentos reales por superar las contradicciones esenciales de la realidad objetiva. Supone pues, la unicidad entre acción transformadora y reflexión.

Los problemas prácticos son los que hacen necesaria y posible la reflexión teórica, crítica y comprometida; son su finalidad y criterio de verdad. Es indispensable precisar esta aseveración, pues la práctica también es interpretada, y por ello existen diferentes concepciones acerca de qué es lo que se necesita superar en ella.

En realidad, estas concepciones están ligadas directa e indisolublemente a los intereses de quienes las interpretan. En virtud de que los individuos somos partícipes de algún grupo o clase social, estos intereses son clasistas, lo cual no niega que el individuo participe con intereses muy personales que surgen de su particular subjetividad (emotividad concepciones, posición política, valores**)(...)

(...) Por ello la finalidad y criterio de verdad de la reflexión — crítica, teórica y comprometida acerca de la realidad social, es la superación de sus contradicciones prácticas vistas desde y para el interés — de la clase proletaria." *** (52)

* La actitud no es un saber, es una forma de asumir la vida, y por ello no se puede identificar con un marco teórico.

** Los subrayados son nuestros.

*** Los subrayados son de la autora.

(52) Op. cit. pp. 42-44

Los planteamientos hasta aquí realizados implican como dice Pérez - Vázquez "que el conocimiento siempre es relativo; en primer lugar, a la posición que los investigadores tienen en la relación que intentan conocer; en segundo lugar, el grado de avance histórico-social del conocimiento y en tercer lugar, porque el conocimiento es un proceso inconcluso respecto de una realidad igualmente inconclusa.

El carácter objetivo del conocimiento no implica entonces su carácter de verdad absoluta y universal. La noción de que el conocimiento objetivo es aquel que refleja al objeto* en sí mismo, de manera estática y absoluta y sin participación extraña del sujeto, es falsa, en tanto que olvida que el criterio de verdad del conocimiento es la superación de la práctica social de un grupo de hombres, y no el objeto en sí mismo. Es cierto que, para que el conocimiento pueda orientar la superación - práctica de su objeto, lo debe reflejar de la manera más exacta posible; sin embargo, no debemos olvidar que el sujeto es parte del objeto y, -- por tanto, el conocimiento objetivo, mas que reflejar a una realidad abstracta tomada como objeto donde no se involucre el investigador, tiene - que reflejar la relación dinámica y contradictoria del investigador con su objeto, es decir, tiene que captar simultáneamente la relación: Investigador-mundo y hombres-mundo.** (53)

Con el análisis y enriquecimiento que hemos realizado de las tesis sobre Feuerbach, tratamos de dar una visión de la manera en que se cons-

* Los subrayados son de la autora.

** Los subrayados son nuestros.

(53) Op. cit. pp. 44-45

truyen, establecen y se apropian los sistemas de interpretación. Y, bajo su óptica; tratamos de explicar como es que nosotros conceptualizamos: la reflexión teórica, crítica y comprometida de la realidad social. Primera mente, desde el punto de vista: Ideológico-Político, Y, finalmente, desde el punto de vista de lo que sucede en la conciencia individual.

En este sentido y dentro del contexto de la línea de pensamiento que venimos trabajando Gutiérrez Pantoja dice: "En el trabajo intelectual de Marx no podemos encontrar (...) una propuesta metodológica que exponga de manera sistemática la forma en que deben aprenderse los fenómenos de - - interés para el investigador sino solamente algunas consideraciones aisladas las que se desprenden de la actitud teórico-crítica de Marx. Esto significa que en vez de hacer toda una serie de reflexiones en torno a - como elaborar la investigación. Marx realiza la investigación y en el - trabajo mismo formula algunas observaciones sobre el método de manera - - crítica y marginal (...) En palabras de Marx según Gutiérrez Pantoja (...)

El método que consiste de elevarse de lo abstracto a lo concreto, es para el pensamiento sólo la manera de apropiarse lo concreto, de reproducirlo como un concreto espiritual. Pero no es de ningún modo el proceso de formación de lo concreto mismo*. Esto indica que en la mente del individuo no se forma el objeto que se percibe, sino que solamente se forma - un objeto espiritual o concreto pensado este concreto pensado no es otra cosa que conceptos, los cuales representan a los objetos, utilizando la - expresión de Marx, los sujetos reales mantienen antes como después su - -

* Los subrayados son nuestros.

autonomía fuera de la mente por lo menos durante el tiempo en que el cerebro se comporta únicamente de manera especulativa, teórica.- En consecuencia también en el método teórico es necesario que el sujeto, la sociedad, este siempre presente en las representaciones como premisa".(54)

Lo anterior implica que la posición epistemológica necesariamente - contiene un marco teórico que permite guiar el análisis social. Ese marco está constituido por el materialismo histórico.

La epistemología del materialismo dialéctico se basa sobre conceptos sociales e interrelaciones teóricas del materialismo histórico que, a su vez, se basa sobre las preguntas directrices y el modo de explicación propios del materialismo dialéctico. Lo anterior significa que entre lo material, es decir, los ambientes natural y social objetivos y, - lo ideal, Es decir; la inteligencia humana, no hay ni sujetos ni objetos estáticos, de la realidad. Existe la praxis la unión dialéctica de la práctica basada en los sentidos, y de una inteligencia humana comprometida en actividad social creadora, selectiva y crítica.

Dados los principios epistemológicos del materialismo dialéctico el análisis de las contradicciones no produce ningún conocimiento si se restringe al nivel subjetivo. Referentes específicos para los conceptos dialécticos tienen que ser identificados en el nivel concreto de la práctica con el fin de producir conocimiento social.

(54) Gutiérrez Pantoja Gabriel. "Metodología de las Ciencias Sociales II" Editorial, Harla. 1986, pp. 55-56

A este respecto Gutiérrez Pantoja plantea sobre la complejidad de los objetos de conocimiento de las relaciones sociales la diferencia entre categorías simples y las categorías concretas: "Las categorías simples son aquellas que se proyectan a lo largo de la historia, que identifican objetos pero estos adquieren distintos significados de conformidad con la particularidad de las relaciones sociales en un momento histórico determinado. Las concretas son, por otro lado, las que identifican a objetos concretos que permean todas las relaciones sociales en momentos y contextos específicos de la historia, es decir, que identifican fenómenos particulares en tiempos y espacios determinados". (55)

Es así como dentro del contexto de la perspectiva de pensamiento que venimos manejando que podemos decir que para Marx la metodología es una cosmovisión en la que confluyen la teoría y la praxis. El conocimiento por sí mismo no tiene socialmente ninguna utilidad. Es condición necesaria conocer para transformar, transformación que debe hacerse con fines sociales. Esta transformación no es solamente el resultado de un deseo, es la acción, la praxis; a la que se oponen los intereses, los privilegios Ante ello la teoría, puesta en práctica debe hacerse nuevamente teoría -- para regresar a la práctica, es decir; el ser humano conoce pero este conocimiento es el entendimiento de un hecho contradictorio. La afirmación de este hecho para el sujeto cognoscente, que conoce, es una teoría. La persona que conoce la realidad contradictoria debe actuar del lado de la contradicción que persigue fines sociales, para transformarla, en ese momento se está pasando de la teoría a la praxis.

(55) IBIDEM.

A este respecto Gutiérrez Pantoja dice: "La praxis por sí misma no lleva a transformar de inmediato esa realidad va a incidir sobre de ella esto hace necesario que veamos el resultado de esa acción lo que nos lleve nuevamente a la teoría y sustentada en ella se retornará nuevamente a la praxis. Esto es la dialéctica del conocimiento y el conocimiento dialéctico".* (56)

Es así que en base al análisis que hemos realizado hasta aquí que podemos decir que las tesis de Feuerbach descritas, analizadas y enriquecidas, son el fundamento epistemológico, teórico-metodológico e instrumental del modo de producción de conocimiento denominado investigación-acción.

Esto desde la perspectiva materialista histórica-dialéctica que considera que la investigación-acción no sólo es aceptable, sino que constituye el único método científico para la producción de conocimiento susceptible de justificación.

El materialismo dialéctico condiera que este método sólo es científico cuando está ligado a un contexto social.

Satisfacer los requisitos epistemológicos del materialismo histórico-dialéctico, exige que la investigación-acción. Además, esté ligada a estructuras y procesos sociales específicos. La naturaleza social del -

* Los subrayados son nuestros.

(56) IBIDEM.

conocimiento humano y la referencia de cuestiones teóricas a la praxis - social corriente son las dos posiciones que forman la piedra angular de la defensa que hace el materialismo histórico de la investigación-acción.

Es en este sentido que Oquist dice: "Es sólo dentro de un contexto social que el subjetivismo y el objetivismo, el idealismo y el materialismo, la actividad y la pasividad cesan de ser antinomias. La resolución de contradicciones teóricas es posible únicamente a través de medios prácticos, solo mediante la energía práctica del hombre. Su solución, por lo tanto, de ningún modo se refiere sólo a la tarea de la comprensión, pero es una tarea real de la vida". (57)

Si tomamos en cuenta lo explicitado hasta aquí y retomamos el objetivo central que se pretende cumplir con el presente trabajo de investigación; es que consideramos al método de investigación-acción. Dentro del proceso enseñanza-aprendizaje, y, debido fundamentalmente a sus propias características. Es decir, su relación teoría-práctica; como una alternativa que coadyuve a la estructuración de una metodología susceptible de ser contemplada en los currícula de formación de profesores en docencia e investigación en Educación Superior.

Si nos hemos circunscrito al ámbito de la Educación Superior, es — por la razón de que nosotros fuimos formados en esta esfera y, aún más;

(57) Oquist Paul. "Las bases Teóricas de la Investigación-acción". Ponencia del Sinopsis Mundial de Cartagena, en: Crítica y Política en — Ciencias Sociales, Tomo I, Editorial; Punta de lanza, Bogotá 1978 — pp. 25-26

ya que ésta es la esfera correspondiente a nuestra práctica profesional docente; lo cual no excluye el que la propuesta metodológica alternativa, sea susceptible de poder ser considerada en todos los niveles de nuestro sistema educativo. Esto debido fundamentalmente a que es en la escuela donde tiene principio la Educación formal de los futuros adultos.

Es debido a ello, por lo que en los siguientes apartados haremos referencia en primer lugar, a los orígenes históricos de este modo de producción de conocimiento y el contexto en el que surge. Estos aspectos los abordaremos en el apartado que denominamos antecedentes históricos de la Investigación-Acción. En segundo lugar, haremos una caracterización general del modo de producción de conocimiento y de las bases conceptuales que lo sustentan. De ello hablaremos en el apartado que denominamos: Que es la Investigación-Acción.

II.2 ANTECEDENTES HISTORICOS DE LA INVESTIGACION-ACCION

Nosotros consideramos que los problemas imperantes en las universidades, como la "masificación", la duración de los semestres ("minisemestres"), la cantidad tan enorme de información que contienen los programas y los métodos de enseñanza, etc., traen como consecuencia, la baja calidad de la enseñanza, en los cuales intervienen institucionalmente docentes y alumnos. La situación descrita trae como consecuencia que el docente se vea constantemente limitado y obstaculizado en la implementación de su práctica educativa. Si a esta situación agregamos, que frecuentemente se enfrenta con grupos numerosos, heterogéneos en relación con el nivel de conocimiento de los educandos y en la mayoría de las veces son programas impuestos, los cuales "nunca" corresponden a las "necesidades sociales reales".

Además es de resaltar que en la mayoría de las ocasiones el docente universitario es un profesional especializado en una esfera del conocimiento, pero que evidentemente carece de una formación pedagógica que le permita orientar adecuadamente la formación integral de los educandos; - si a todo lo anterior le agregamos la problemática propia de las instituciones, la que sin lugar a duda le impide evaluar y autoevaluar su práctica docente con miras a mejorarla.

Nosotros planteamos que para que el docente coadyuve a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula y en la institución don

de desempeña su práctica docente es necesario como prerrequisito que en primera instancia sea un observador y un planificador de su propia práctica educativa, para lo cual tiene que situarse dentro del contexto institucional conformado por vínculos específicos, dentro de este contexto es necesario que sea un individuo capaz de realizar una revisión crítica, y de la validéz de los procedimientos ensayados en su práctica educativa, - - tales como: "Métodos, contenidos, formas de evaluación y que, a partir de esta última, proponga lineamientos para planificar los procedimientos de la misma, logrando diseñar métodos y técnicas de investigación." (58)

Un segundo presupuesto sería el que se refiere al papel de la investigación en la formación de docentes universitarios, consideramos al enfoque tradicional, en el cual hay un sujeto que investiga, como insuficiente e incapaz para lograr un cambio cualitativo en la formación de docentes-investigadores.

Es por todo lo expuesto hasta aquí y en base a los principios sustentados que consideramos al método de investigación-acción como el método correcto, para realizar tal fin. Teniendo siempre presente su contextualización dentro de una perspectiva teórico-metodológica, caso concreto y real del presente estudio.

"La investigación-acción es un método contemplado en las metodologías participativas. Surge por la desilusión que suscitan las investigaciones

(58) Barabtarlo Zedanski, Anita y Theesh, Margarita. "La Investigación participativa en la docencia, dos estudios de caso, en: Educación no formal; INAPRO; Enero-Abril; 1983 p. 2

desligadas de la realidad y de las acciones sociales". (59)

Consideramos que la investigación participativa es educación y capacitación, el surgimiento de la investigación participativa en los procesos de desarrollo de América Latina, se ubica en cuanto al tiempo en la década de los sesentas y setentas. El análisis de contenido de los documentos revisados indican que la investigación participativa surge en -- América Latina durante la década de los sesentas, dándose a conocer las experiencias realizadas al inicio, de la década de los setentas. Esta surge en condiciones históricas determinadas:

- a.- "Como crítica a las teorías de desarrollo y (modernización)
- b.- Como reacción contra las ciencias sociales tradicionales;
- c.- Como parte de la politización que irrumpió en todos los sectores al final de los años sesentas. Por tanto, es parte de los procesos sociales de América Latina". (60)

Es de señalar que por el mismo tiempo, pero en otros continentes, -- surgió también en igual proporción que en América Latina. Es en los --

(59) Op. cit. Barabtarlo y Theesh, p. 5

(60) Sanguinetti Vargas Yolanda "Factores esenciales de la metodología de la investigación participativa para América Latina" Ponencia en: Reunión Nacional de Educación y Capacitación del Adulto y para el Desarrollo Rural: Méx. Noviembre de 1980, p. 2

países desarrollados como E. U. y Europa, donde surge como instrumento para los procesos de industrialización. Se considera que la investigación-participativa es un instrumento necesario y eficiente para los procesos de desarrollo, sean estos industriales o sociales al inicio de los ochentas. El análisis de contenido permite ubicar las tendencias que inciden en la investigación participativa las cuales son posteriores a los inicios de este movimiento. El inicio es atribuido a por lo menos dos fuentes independientes; "Una constituida por las actividades y escritos de Collier cuando era comisario de asuntos de la India, en los años 1933-1945, enfatizando la importancia del planteamiento social y de la investigación, como parte del programa: la otra fuente, proviene de Kurt Lewin y sus discípulos (1946), al estudiar científicamente las relaciones sociales y mejorar la calidad de las mismas. Como consecuencia de sus investigaciones. (61)

Nosotros consideramos la conveniencia de establecer claramente la expresión que se adopta, dentro de la variedad encontrada en el análisis de contenido de los documentos: "Con mayor frecuencia se refieren a "participativa", "participatoria", "participante" y "autoinvestigación"; en relación directa a las investigaciones de carácter político, como activismo de grupos políticos, se refiere a "militante" y "activa"; y en menor frecuencia, a "investigación-acción" (...). Nosotros adoptamos la expresión "investigación-participativa" (Aunque en nuestras experiencias la teníamos considerada como "autoinvestigación"). (62)

(61) Op. cit. p. 3

(62) Idem.

El análisis de los documentos nos permitió distinguir tres tipos de tendencias de la investigación-participativa, en América Latina. Al respecto Sanguinetti dice:

- 1.- "La tecnológica pone el énfasis en los mecanismos de los detalles prácticos, apropiados para el crecimiento de la producción;
- 2.- La político-militante, por el énfasis en acciones y actividades marcadas ideológicamente a través - de un grupo político, para un cambio de las bases económicas de la sociedad; y
- 3.- La promocional, por el énfasis en el proceso de - toma de conciencia enfrentando la propia, para un cambio de actitudes y valores. " (63)

Una vez establecidas las tendencias se procedió a relacionarlas con las definiciones hechas por los diversos autores y haciendo un resumen - de los mismos, uniendo los contenidos textuales y de acuerdo con Sanguinetti nos determinan:

"Para la tendencia Tecnológica: La investigación-acción es una técnica para lograr un cambio, cuyo propósito inicial es identificar problemas y desarrollar soluciones con miras a un nivel de vida más alto

(63) Idem.

para todos, en forma cooperativa con el cliente que se investiga.

Para la tendencia político-militante: La investigación activa es el método dialéctico, fundionando en procesos reales, como instrumento de - producción del conocimiento social y como instrumento del desarrollo social y poder popular (que piensa en la relación de teoría-práctica), y - está destinada a actuar sobre la vida de la comunidad, y los seres humanos son considerados como sujetos actuantes para transformarla.

Para la tendencia promocional: La investigación participativa es un proceso de estudio, investigación y análisis, (piensa en relación teoría-práctica) donde los investigadores y los investigados son parte del proceso que modifican o transforman el medio sobre el cual intervienen".(64)

Según Sanguinetti y nosotros con ella, estas definiciones indican que hay un elemento en común a las tres tendencias: trabajar juntos investigadores y población. La relación teoría y práctica es común en dos tendencias. Político militante y promocional. Las tres tendencias se bifurcan: La tecnológica a elevar el nivel de vida; la político militante al desarrollo social y poder popular; y la promocional a modificar y transformar el medio sobre el cual interviene. Al mismo tiempo puede observarse una consistencia de las definiciones en relación a su tendencia:

La investigación-acción, investigación activa e investigación participativa. De la misma manera, hay consistencia al definirse como:

Una técnica, como el método dialéctico y, un proceso de estudio, investigación y análisis, respectivamente.

(64) Ibidem p. 3

II.3 QUE ES LA INVESTIGACION-ACCION.

Se parte del supuesto de tomar a la investigación como una forma de producción de conocimiento. Concibiéndose a la acción como la modificación intencional de la realidad. Se dice que la acción implica consecuencias que modifican una realidad específica. Esto independientemente de si la acción tiene éxito o no, en términos de su intención de modificar la realidad en una dirección determinada. Se dice también que las políticas consisten en contemplar "Las necesidades e intereses, valores y normas, fines y objetivos, planes y programas, recursos y evaluaciones" (65)

Los cuales están realizados con una acción dada o con una acción en potencia. Planteándose que la práctica incluye políticas y acción dentro de un contexto determinado de estructuras y procesos tanto de aquellos sobre los que se actúa como de aquellos que condicionan los resultados de las acciones.

"La investigación-acción es la producción de conocimiento para guiar la práctica y conlleva a la modificación de una realidad dada como parte del mismo proceso investigativo. Dentro de la investigación-acción el conocimiento se produce simultáneamente a la modificación de la realidad; llevándose a cabo cada proceso en función del otro, o debido al otro".(66)

(65) Op. cit. Oquist Paul p. 5

(66) Op. cit. p. 6

A este respecto Sanguinetti y nosotros con ella citamos a Jao Bosco - Pinto, en lo que se refiere a un enfoque nuevo de la investigación social

"La investigación como práctica social del conocimiento, debe originarse y comprobarse en la acción: Para conocer es necesario actuar, el -- proceso de conocimiento es una actividad sensorial práctica y no una mera contemplación y descripción del objeto cognoscible y como otra premisa -- anota; la investigación y la explicación de los procesos sociales debe incorporar a los sujetos que son parte esencial de estos procesos, es decir, los hombres concretos, actores y productores de este proceso. En efecto, la historia no implica solamente las relaciones de los hombres entre sí - implica el conjunto de relaciones entre los hombres y la naturaleza y entre los hombres mismos se da la historia cuando en un proceso los hombres concretos se enfrentan a la naturaleza para satisfacer sus necesidades -- básicas y en este enfrentamiento que es el trabajo productivo traban relaciones entre sí. En esta actividad, el trabajo no sólo transforma la naturaleza, sino que transforma a los hombres y a sus relaciones" (67)

De igual forma, Barabtarlo dice: "La concepción de acción cultural - retomada de la antropología de Paula Freire, juega un papel esencial en la contrucción de una didáctica crítica la cual se basa en la educación para la liberación del hombre como un proceso permanente de acuerdo al principio del hombre como ser incabado ya que es un proceso condicionado - - históricamente una educación para el hombre concreto insertado en una - realidad concreta y en una estructura social que lo condiciona. Educandos y

(67) Op. cit. p. 10

educadores se van a educar dentro de un mismo proceso y ambos van a - - aprender del mismo. Así el proceso de aprendizaje va a partir de las experiencias y de las necesidades sentidas de los sujetos que participan - en el mismo. Estas constituyen el punto de partida para la producción - del conocimiento.

Este nuevo vínculo educando-educador supone la sustitución de las - relaciones de dominación y poder por la búsqueda de la verdad.

Los postulados referidos a:

- 1.- La reflexión, la acción y la transformación para el logro de una conciencia crítica;
- 2.- Al diálogo que supone al hombre como ser de las relacio-- nes sociales;
- 3.- A la relación educando-educador en el proceso educativo, se concretan en la modalidad de investigación-participativa que es la investigación acción; al acto de consumir - ideas se opone la concepción de crearlos y transformarlos a partir de una praxis social dialógica y cultural.

Dentro de la investigación participativa se requiere de un trabajo de formación en investigación participativa, esta viene a ser un proceso fincado en la producción de conocimientos de una manera colectiva. - Es importante tener en cuenta la composición social del grupo, ya que - ésta facilita u obstaculiza la expresión y discusiones de los problemas

identificados y fomenta o no la confrontación de los diferentes puntos de vista sobre estos problemas.

Un proceso participativo implica: desenvolvimiento del sujeto como ser social; posibilidad de emitir puntos de vista, evocar experiencias y, compartirlas; analizar las condiciones de vida y concientizándose sobre -- las posibilidades de cambio.

En la investigación acción un principio fundamental, es que el sujeto es su propio objeto de investigación, como tal, tiene una vida subjetiva. Así la transformación de la realidad investigada supone una transformación del propio investigador*.

A partir de una teoría de la acción es que podemos observar e interpretar los cambios que tenemos como sujetos sociales en un primer momento, para coadyuvar a las transformaciones sociales (en una institución y en una sociedad) con acciones a mediano y largo plazo.

Así la acción aparece vinculada a lo afectivo y a lo cognitivo; el sujeto siempre está comprometido en el proceso de aprendizaje, en la investigación en forma afectiva e ideológica; percepción y acción no pueden darse separadamente; constituyen una totalidad permanente estructuración. En esta concepción de formación, al investigar la realidad, el hombre se hace a sí mismo objeto de su conciencia y el mismo proceso de concienti--

* Los subrayados son nuestros.

zación posibilita avanzar en el proceso de investigación de la realidad"*

(68)

Con lo expuesto hasta aquí hemos querido dar una visión panorámica - general en relación con los orígenes y el contexto histórico-social en - que surge la investigación-acción. Así como también de las bases concep- tuales que la sustentan. En suma; si entendemos a la investigación como un proceso de producción de conocimiento, y a la acción, como la modifi- cación intencional de la realidad dada, la investigación-acción para la formación de profesores en investigación educativa supone un proceso de producción de conocimiento a partir de una modificación intencional de - las relaciones sociales, para la generación de los mismos. En este con- texto, el conocimiento se entiende como una construcción grupal que supo- ne un proceso de ruptura de concepciones cognoscitivas y valorativas pa- ra la generación de otras y donde el conocimiento implica también la - comprensión de ese cambio.

Así el trabajo de formación tiene como eje estructurante la forma- ción de un pensar crítico, de una conciencia de como se produce el cono- cimiento, acompañada de una búsqueda para generar mecanismos de produc- ción del mismo.

En base a los planteamientos que hemos realizado hasta aquí y bajo

* Los subrayados son nuestros.

(69) Barabtarlo Zedanski, Anita. "Propuesta de un Modelo Didáctico para la formación de Profesores en Investigación Educativa: una aproxima- ción al Método de la Investigación-Acción;" México, 1986. p.p. - 17-20

su óptica, es que en este momento pasaremos a realizar la propuesta metodológica alternativa para la formación de profesores-investigadores en Educación Superior; propuesta que debe contemplar en su estructuración - los niveles de investigación referidos a:

- a) NIVEL EPISTEMOLOGICO.
- b) NIVEL TEORICO-METODOLOGICO.
- c) NIVEL INSTRUMENTAL.

Niveles que hemos desarrollado a través del análisis que hicimos en relación con las Tesis de Feuerbach; que son el fundamento epistemológico, que da sustento al modo de producción de conocimiento denominado: Investigación-Acción.

Ahora bien consideramos necesario y fundamental el que hagamos referencia de la problemática particular que se presenta en el campo de la formación de docentes, esta problemática la trataremos en el siguiente apartado de la investigación que estamos realizando y que denominamos: El método de investigación-acción; como propuesta pedagógica alternativa en la formación de profesores-investigadores en Educación Superior: El caso de la UNAM.

III. EL METODO DE INVESTIGACION-ACCION; COMO PROPUESTA
 PEDAGOGICA ALTERNATIVA EN LA FORMACION DE PROFESORES-
 INVESTIGADORES EN EDUCACION SUPERIOR: - - -
 EL CASO DE LA U.N.A.M.

III.1 LA PROBLEMATICA EN EL CAMPO DE LA FORMACION DE -
 PROFESORES EN EDUCACION SUPERIOR.

Nosotros consideramos que a partir de la década de los años setentas adquieren relevancia particular, algunos aspectos de la Educación Superior en México. Esto como consecuencia de su enfrentamiento con problemáticas que se derivan de la expansión de las universidades, así como también, de la modernización de sus estructuras administrativas y de sus sistemas de enseñanza.

Derivado de esta situación y dentro de la amplia gama de problemáticas estructurales que enfrenta el sistema educativo, las diversas instituciones de Educación Superior, generan diversas alternativas. Que van desde las estrategias de revisión curricular, hasta las referidas a la formación, actualización y capacitación del personal docente. Como procedimientos explícitos para mejorar y elevar la calidad de la educación en el nivel Universitario.

Nosotros consideramos; que por regla general, estos programas, tienen una orientación técnica; que pretende proporcionar una capacitación instrumental del docente en detrimento de una formación teórica. Dentro

de esta concepción se minimiza el papel del docente a mero ejecutor de una propuesta técnica, soslayándose la dimensión teórica de la educación, no propiciando el conocimiento de las condiciones particulares, en que el docente desempeña su labor ni permite el hacer una revisión crítica de ésta. Por otro lado; los docentes han introyectado un conjunto de pautas en relación con el papel del docente, tales como: formas de autoridad o de enseñar, que reproducen de forma consciente o inconsciente. Cuando se encuentran frente a un grupo, pensamos que en ambas situaciones; el docente carece de un marco de referencia teórico que le permita realizar un análisis - de su quehacer y laborar sobre su transformación.

Nosotros consideramos que los programas de capacitación docente, por lo general, se centran en aspecto tales como: programación por objetivos, elaboración de test de rendimiento, dinámica de grupos, etc. En estos casos la didáctica es conceptualizada como una disciplina instrumental, universal, neutra, ahistórica y acabada; la cual, da respuestas técnicas para la operativización del aprendizaje.

Con lo expuesto hasta aquí, hemos querido dar una visión general en relación con la problemática existente en el campo de la formación de docentes. En el ámbito de la Educación Superior; programas que se inscribieran claramente dentro del contexto del marco referencia de la Tecnología Educativa.

En contraposición a esta forma de conceptualizar la formación y capacitación de los docentes, se han generado propuestas de formación de docentes, que parten de marcos teóricos referenciales diferentes al de la Tecno

logía Educativa. Los trabajos con respecto al campo de la formación de profesores en México son en extremos heterógeneos en relación con su -- temática, orientación y nivel de abstracción.

A este respecto Hirsch dice: Uno de los posibles ejes de análisis -- de la información lo constituye el marco teórico general que sustenta a los programas de formación docente". (69)

Dentro de éste estado de cosas, resulta de particular interés para quien esto escribe. La formación de profesores que se inscribe en marcos de referencia diferentes al de la tecnología educativa; marcos de referencia que por lo general, son menos conocidos y estructurados. Es de resaltar la importancia que recobra en un momento dado, la vinculación -- de programas de formación de profesores con proyectos más amplios como -- serían "La Profesionalización de la Docencia" y los proyectos del tipo -- de Universidad que se busca.

Es de destacar que no existiría una manera única de formar profesores y hay que poner énfasis, en que dicha formación depende de múltiples determinaciones y no solamente de "condicionantes" metodológicos, técnicos y de instrumentación".(70)

Si procedemos a realizar un análisis más profundo de los programas que no se inscriben claramente dentro del contexto de la tecnología edu-

(69) Hirsch Alder Ana. "La Formación de Profesores Investigadores Universitarios en México", 1985, U.A.S. p. 1

(70) Idem.

cativa, "El problema de su análisis se vuelve más complejo, puesto que - hay mayor diversidad de enfoques, mayores diferencias y más acercamiento de los modelos y propuestas al tipo de Universidad o dependencia académica en que se generan.

El último punto reviste particular importancia pues se trata en - algunos casos de esfuerzos originales, ligados a una realidad concreta, que parten del reconocimiento de la diversidad docente e institucional.- Aunque se toman en cuenta corrientes y autores significativos en las - - ciencias de la educación a nivel mundial para constituir un marco teórico y de reflexión, a nivel de discurso y en acciones operativas se consideran fundamentales las necesidades propias para desarrollar las acciones de formación docente.

La combinación de corrientes, teorías y autores en los que se basan este tipo de propuestas es diversa y no siempre logra producirse una articulación coherente entre su concepción, organización curricular e instrumentación." (71)

En la búsqueda de formas diferentes para abordar la problemática de la formación de profesores universitarios -"Como un campo multideterminado de la práctica social los trabajos de investigación enfatizan unos u otros de múltiples aspectos y vinculaciones que deberían considerarse."- (72)

(71) Op. cit. pp. 7-8

(72) Op. cit. p. 8

Por lo expuesto hasta aquí; y, dentro del contexto de la línea de programas de formación de profesores en marcos diferentes a los de la tecnología educativa se pueden observar los siguientes aspectos:

- a) "Se trata de temáticas complejas que se plantean más a un nivel teórico y de reflexión, que de prácticas concretas de formación; pues algunas cuestiones logran implantarse y otras se quedan como marco teórico de programas de formación, ellas son:
 - a.1) La ubicación y contextualización histórica, sociopolítica, económica y cultural del docente, (...)
 - a.2) La docencia, (...)
 - a.3) La formación docente, (...)
 - a.4) El proceso enseñanza-aprendizaje (...)
 - a.5) Su situación coyuntural e institucional, (...)
 - a.6) Se incluye la importancia de la coordinación del trabajo con los docentes y de los docentes entre sí y el trabajo con y en grupos multi e interdisciplinarios.

- b) También la necesidad de vincular las acciones a marcos teóricos sólidos y coherentes, a una cierta filosofía y orientación pedagógica y a orientaciones metodológicas que permiten una visión global y procesual de la realidad.

- c) Se menciona la articulación y revisión continua entre - objeto y método de conocimiento, con el fin de no disociar contenido pedagógico-didáctico y no caer en acciones puramente tecnológicas-instrumentales. Con respecto a lo anterior, se hace referencia a la necesaria interrelación y revisión crítica de los contenidos de las áreas de conocimiento, la teoría educativa y la construcción de áreas de unión entre lo pedagógico-didáctico y los distintos campos científicos". (73)

Por todo lo explicitado hasta el momento, podemos extraer las - - siguientes conclusiones. Las cuales consideramos como fundamentales y centrales en la formación de docentes-investigadores, que de acuerdo con Hirsch serían :

" La necesidad de vincular estrechamente la formación docente y la práctica cotidiana del profesor, en relación con la problemática institucional y social, es una de las concepciones significativas que presentan algunos programas de formación. De distintos modos se incluyen a su vez, - las estrechas relaciones que deben existir entre formación de docentes, opciones curriculares y práctica profesional.(...)

(...) Se habla del indispensable nexo entre docencia e investigación.

(73) Op. cit. pp. 7-8

La mayoría lo hace en general, pero es importante agregar que sólo será un vínculo verdadero si se trata de un proceso participativo e intenta cubrir los niveles epistemológico, teórico, metodológico e instrumental que puede tener una investigación profunda y de largo plazo.*

Es significativo que se haga referencia a tal diversidad de aspectos; lo cual refleja que en el campo de la formación profesores universitarios existe, sobre todo en los últimos años, un intento de encontrar marcos cada vez más globalizadores y cada vez más allá del nivel — puramente técnico para explicar a la docencia y a la formación docente, que además busquen conocer la realidad educativa del país y las condiciones en las que se desarrolla el trabajo del docente". (74)

Uno de los planteamientos que consideramos como fundamental y central para cumplir con el propósito principal en el presente trabajo de investigación es el referente a la importancia fundamental que adquiere el tener un marco teórico referencial que contemple los niveles: epistemológico, teórico-metodológico e instrumental. En la formación de docentes-investigadores; que contemple además, la necesidad de vincular — estrechamente la formación de docentes y la práctica cotidiana del profesor. En relación con la problemática institucional y social. Y, aún más, la necesaria vinculación entre docencia-investigación.

Es de destacar y subrayar el énfasis que se pone en los niveles — epistemológico, teórico, metodológico e instrumental y, de acuerdo con

*/ El subrayado es nuestro.

(74) Op. cit. p. 8

Hirsch consideramos como centrales y fundamentales. Para la estructuración de un marco teórico de referencia, que nos permita estudiar de una manera más integral y totalizadora. El fenómeno educativo, el cual conceptualizamos como un proceso social total.

Es por todo esto que consideramos que el trabajo de investigación - que hemos venido realizando lo podemos inscribir dentro del contexto de esta línea de investigación: el cual tiene como fin primordial, la elaboración y explicitación de un marco teórico de sustentación. Siendo congruentes y consecuentes con una propuesta educativa alternativa que visualice y contemple en forma integral y totalizadora el proceso enseñanza-aprendizaje; el cual conceptualizamos como un proceso social. Que hemos vivido a lo largo de nuestra formación desarrollo y crecimiento como profesionales de la psicología. Y, de nuestra práctica social de la misma; insertos en el campo de la docencia.

Es llegado este momento recobra toda su dimensión y significación - el proceso de reflexión teórica, crítica y comprometida. Que hemos impulsado a lo largo de todo el proceso de formación, desarrollo y crecimiento como profesionales de la psicología y de nuestra práctica social de la misma:

Es en y desde nuestra práctica cotidiana como docentes y como docentes educandos; que consideramos el haber adquirido un marco teórico referencial sólido así, tomando en cuenta nuestra propias necesidades y de acuerdo con Hirsch este marco debe contemplar los niveles siguientes:

1.- NIVEL EPISTEMOLOGICO.

2.- NIVEL TEORICO-METODOLOGICO.

3.- NIVEL INSTRUMENTAL.

Después de haber abordado la problemática que se presenta en el campo particular de la formación de profesores en Educación Superior. Y si partimos de la premisa de considerar al fenómeno educativo como: un proceso social total.

Siendo congruentes y consecuentes con nuestra forma de pensar la propuesta pedagógica alternativa, debe contemplar y visualizar en forma integral y totalizadora el fenómeno educativo, debido a lo cual se hace necesario que hagamos referencia del contexto histórico-social el que tendría lugar la implementación de la propuesta que realizamos. Esta problemática la abordaremos en el siguiente apartado del trabajo de investigación que venimos realizando y que denominamos: El contexto; la crisis en la Educación Superior: El caso de la UNAM.

III. 1.2. EL CONTEXTO; LA CRISIS DE LA EDUCACION SUPERIOR: EL CASO DE LA UNAM.

La actual crisis del capitalismo cuyas principales manifestaciones son: baja rentabilidad del capital, incontenible endeudamiento externo y profundos desequilibrios comerciales y financieros tanto internos como internacionales, caída de la demanda de la inversión y producción, represión salarial, alza sin precedentes de precios, desempleo masivo representa para las clases populares carestía de la vida, tope salarial, represión ideológica, política y física, aumento de las cargas de trabajo y, en general, un aumento de la pauperización proletaria.

Ante estas condiciones la política de austeridad implementada por el estado ha agudizado la crisis sin importar los costos sociales ya que se ha recurrido a un criterio de selectividad en el destino del gasto público, de lo que resulta obvio que los recursos destinados a la actividad productiva son más altos que los destinados a los requerimientos más indispensables de la población, es decir, que en condiciones de una caída severa del gasto público se sacrifica el gasto social.

Ahora bien, enmarcado en esta crisis, las medidas implementadas por el gobierno de Miguel de la Madrid con respecto a la educación constituye la profundización y continuidad de las medidas tomadas por el gobierno de López Portillo al respecto. Esta aseveración es importante en el sentido en que no debe analizarse este problema como resultado exclusivo del presente sexenio, sino más bien que responde a las nuevas modalidades y transformaciones que ha experimentado el sistema productivo nacio-

nal, al desarrollo de las nuevas condiciones de acumulación del capital y de explotación del trabajo en los últimos 15 años. Es precisamente - ante estas nuevas condiciones de acumulación que la educación en general tiene que adecuarse (al discurso oficial) a sus necesidades y la Educación Superior en particular tiene como función "transmitir" los conocimientos técnicos y científicos necesarios para que según las características técnicas y sociales del proceso de trabajo capitalista extender y profundizar los dominios del capital.

A este respecto Cuevas y Escobar afirman: "En sociedades capitalistas dominadas por el capitalismo periférico dentro de cada proyecto educativo llámese formal y no formal y/o informal, subyace una forma concreta de concebir el trabajo productivo. O sea que toda acción está cimentada en determinados planteamientos Teórico-Metodológicos que han sido elaborados siguiendo una posición político-ideológica previamente definida.

En la sociedad capitalista, el modelo dominante de la acción educativa responde a la posición político ideológica de la clase dominante - (clase hegemónica) la que posee la propiedad de los medios de producción. Por consiguiente estas acciones educativas tienden a legitimar - el poder de la clase dominante, en detrimento de los intereses de la - clase trabajadora.

En este contexto, cada proyecto educativo sintetiza y replantea un tipo concreto de trabajo manual e intelectual, una práctica determinada que es consecuencia de la concepción que se tiene acerca del hombre y -

de la sociedad. El trabajo desarrollado por cada hombre (en tanto que la clase social), es legitimado en una relación de poder, en la que cada clase debe cumplir un papel específico al seno de cada formación social concreta, lo que significa al mismo tiempo que el hombre se educa y es "educado" de acuerdo al papel que puede asumir dentro de la sociedad. (75)

Dentro de esta perspectiva de pensamiento, Pérez Vázquez afirma: - "La educación no es neutra, sus formas, contenidos y directrices generales están íntimamente ligados al proyecto de sociedad que impulsa la — clase que tiene el poder económico, político y militar.

La educación es un espacio fundamental en la constitución de la — hegemonía ideológica de la clase dominante.

A través de ella, no sólo se capacita técnicamente a las personas, sino se forma una visión del mundo:

Los intereses de explotación que definen al capitalismo, buscan — que la organización y metodología educativa se dirijan a adormecer la — criticidad y creatividad de sus participantes. Esto no ocurre, sin em— bargo, de manera absoluta, pues por el desarrollo de las contradiccio— nes existentes en la sociedad y en la educación es posible y necesario

(75) Cuevas Adrian, Contreras Ofelia y Escobar Miquel, Ponencia: Aproximación Dialéctica para el estudio de la cognición en el adulto", - Centro Nacional de Productividad, Reunión Nacional para el Desarrollo Rural ENEP, Iztacala UNAM, Octubre de 1982, p. 1

impulsar un proyecto opuesto que intente desarrollar la criticidad, --
 creatividad conciencia y compromiso de los sujetos".

Los profesores y estudiantes no podemos dejar de considerar estas
 contradicciones si pretendemos ser críticos en nuestra labor cotidiana.

Intentar impulsar un proceso de reflexión teórica, crítica y com--
 prometida de la Universidad, requiere tener claridad respecto a cuatro
 puntos por lo menos:

1. La disciplina científica que se intenta comparar
 con los estudiantes;
2. La epistemología con que se sustenta el proceso
 de conocimiento que se impulsa.
3. Los principios técnico-metodológicos, de la --
 educación que se pretende desarrollar: y
- 4.- Las posibilidades y limitaciones objetivos del
 espacio en que uno se mueve para llevarla a --
 cabo". (76)

Dentro de este contexto la UNAM, es el reflejo de estas contradic--
 ciones que actualmente se evidencian con las medidas que quizo implement
 ar la Rectoría a través del documento dado a conocer por el Rector --

(76) Op. cit. p. 61

Jorge Carpizo denominado "Fortaleza y Debilidad de la Universidad Nacional Autónoma de México"; pronunciado en abril de 1986. Donde se pretende demostrar que las actividades universitarias realizadas son ineficientes y que al igual que el país se requiere de una reconversión estructural que apunte a la adecuación de esa institución a la política de austeridad implementada por el Gobierno Mexicano en crisis. Frenar la expansión del aparato educacional a fin de disminuir sus gastos y las presiones sociales es el objetivo fundamental; sin embargo se disfraza a través del discurso como una búsqueda de "excelencia académica".

Los culpables del bajo nivel académico resultan los alumnos que no estudian y los maestros que no enseñan y los investigadores que no trabajan. En dicho documento plantea una interpretación de universidad muy parcial, pues si bien es cierto que existen una serie de argumentos por sí mismos no explican el problema, se menciona la apariencia del fenómeno no la esencia del mismo.

Según Brunner José Joaquín "Frente a esta típica constelación de ideología reformista, en su visión más bien populista que modernizante, se exige hoy una constelación universitaria por entero distinta, dispuesta a responder a la crisis congelando las expectativas de cambio y adoptando medidas ortodoxas y programáticas (de ajuste al mercado laboral recesivo; de contracciones del gasto público y universitario de aumento de productividad y disminución de remuneraciones, etc.). Esta nueva constelación se basa en una contribución de valores donde el centro es el de la selección meritocrática (por tanto, políticas de restricción de entrada) que se acompañan con un fuerte énfasis en las

ideas de excelencia académica y de rendimiento, de libertades universitarias fundados en la neutralidad de valores y de la responsabilidad".(77)

Con los planteamientos realizados hasta aquí, hemos querido dar -- una visión panorámica general del contexto histórico-social. En el que tendría lugar, la puesta en marcha de la propuesta pedagógica que hacemos para la formación de profesores-investigadores en Educación Superior.

En base a los planteamientos hechos hasta el momento, es que pasamos a explicitar la manera como conceptualizamos la propuesta para la formación de profesores-investigadores en Educación Superior. Estos aspectos los abordaremos en el siguiente apartado del presente trabajo de investigación que denominamos: El Método de Investigación-Acción como propuesta pedagógica alternativa en Educación Superior.

(77) Brunner José Joaquín, Universidad y Sociedad en América Latina: Un esquema de interpretación, CRESALC-UNESCO, Caracas Venezuela 1985, p. 87

III.2 EL METODO DE INVESTIGACION-ACCION COMO PROPUESTA PEDAGOGICA ALTERNATIVA EN EDUCACION SUPERIOR.

Como producto de la investigación realizada hasta el momento y en base a los fundamentos epistemológicos del materialismo histórico dialéctico, es que consideramos al método de investigación-acción, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje por sus propias características; es decir relación práctica-teoría, que puede condicionar a la estructuración de una metodología susceptible de ser contemplada en los currícula de formación de profesores en docencia e investigación en Educación Superior.

Si nos hemos circunscrito al ámbito de la Educación Superior, es por la razón de que ésta es la esfera correspondiente a nuestra práctica profesional docente lo cual no excluye el que la propuesta metodológica alternativa, sea susceptible de poder ser considerada en todos los niveles de nuestro sistema educativo.

Esto debido fundamentalmente a que es en la escuela donde tiene principio la educación formal de los futuros adultos.

III.2.1 EDUCACION PARA EL CAMBIO

La propuesta pedagógica alternativa que desarrollamos a continuación, básicamente esta fundamentada en las investigaciones realizadas por Anita Barabtarlo en investigación-acción en Educación Superior.

Nosotros consideramos que la propuesta metodológica de formación de profesores en investigación educativa se centra en la concepción y formación de un hombre nuevo a partir de la reconceptualización y replanteamiento de las relaciones sociales educativas y la redefinición de los roles, de sujetos sociales. En relación con lo anterior se puede desprender que las relaciones pedagógicas no se pueden limitar al ámbito escolar, antes por el contrario éstas deben extenderse a la sociedad en su conjunto.

De aquí que planteemos la búsqueda de un concepto nuevo de cultura la cual es concebida como organización, disciplina del yo interior, apoderamiento de la propia personalidad. Por medio de ella se llega a comprender el valor histórico que como sujeto social uno tiene. Por lo que la educación puede ser concebida como una lucha constante contra los instintos ligados a las funciones biológicas, es decir, una lucha contra la naturaleza para someterla y crear al hombre actual de nuestra época.

Así surge la propuesta de una escuela creativa, en la cual el alumno después de haber formado ciertos hábitos de disciplina, se dirige --

hacia un principio de dominio del ambiente, descubriendo así su propia personalidad mediante un esfuerzo espontáneo y autónomo sobre la base alcanzada en torno a la colectivización.

III.2.2 APRENDIZAJE GRUPAL E INVESTIGACION-ACCION: HACIA UNA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO

Una didáctica crítica:

La propuesta del profesor-investigador la enmarcamos en una didáctica crítica en la que se enfatiza en el proceso de aprendizaje, resaltando los mecanismos que lo posibilitan u obstaculizan, para llegar a una conceptualización y operativización de ésta se hace necesario referirse a dos aspectos inseparables entre sí:

- 1.- "La concepción del proceso enseñanza-aprendizaje como un proceso de interacción y comunicación.
- 2.- La concepción del aprendizaje como aprender a - aprender.

1. Entendemos el proceso enseñanza-aprendizaje como una situación - en donde se generan vínculos específicos entre los participantes en el proceso (docentes y alumnos, ambos sujetos de aprendizaje) a partir de situaciones de problematización, concientización y - socialización, orientadas a conocer, comprender, explicar y valorar, así como transformar de manera comprometida la realidad de la práctica educativa. Tiene por finalidad aprender a partir de una concepción de aprendizaje grupal. Esta didáctica alternativa, esta inscrita en una pedagogía de la creatividad que supone

por una parte, la búsqueda de nuevas formas de conocimiento o expresión, de nuevos instrumentos y procedimientos, así como — nuevas posibilidades para aprender a diagnosticar la realidad, a partir de un nuevo tipo de relaciones pedagógicas. (...)

2. La apropiación del mundo por parte del sujeto es un acto de conocimiento. El sujeto que conoce es un conjunto de relaciones — sociales, así su percepción y comprensión de la realidad implican una interpretación de la misma a partir de valores.

El sujeto que conoce, es su propio objeto de conocimiento: investiga su pensar, lo que piensa, cómo lo piensa, en torno de lo que piensa. En consecuencia, sujeto y objeto de conocimiento no son entidades distintas. La propuesta de aprendizaje — (aprender a aprender) parte del aprendizaje genético. Es decir, el que permite al sujeto utilizar sus propios razonamientos de partida y abrirse el camino al conocimiento con los procedimientos que le son propios; lo cual le llevará a cometer errores necesarios en la búsqueda de los razonamientos correctos.

La misma realidad se encarga de invalidar los razonamientos — inadecuados. De esta manera, toda situación nueva es asimilada e interpretada por el sujeto según un sistema de referencia previamente estructurado y que lo lleva a dar una importancia mayor a aquella información que en función de dicho sistema se le presenta como la más significativa (en relación a la biografía

personal), dando menor importancia a la restante. La resistencia que el sujeto opone a la nueva situación y que se manifiesta por una contradicción entre los distintos esquemas de pensamiento produciendo un desequilibrio en el cuadro de referencia del individuo, obliga a este a una modificación de su sistema de interpretación.

En síntesis, la construcción intelectual es el resultado de la necesidad de resolver una contradicción entre esquemas que conducen a conclusiones opuestas. Se opera una modificación del esquema organizador en cada acto de generalización y ésta influye o condiciona una nueva construcción entendida como organización a nivel superior". (78)

(78) Barabtarlo: Op. cit. pp. 9-12

III. 2.3. APRENDIZAJE GRUPAL: UNA TEORIA DE LA ACCION.

"Un cambio de actitud por parte del profesor en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje supone:

- a). Un conocimiento por parte de los profesores, lo más objetivo de la realidad
- b). Una conciencia crítica de la misma realidad
- c). Una reflexión dialéctica y constante sobre - la acción docente emprendida. En este sentido y en el marco de esta propuesta, aprendizaje e investigación son dos momentos dialécticamente relacionados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y no estrictamente diferenciados, en donde el aprendizaje se traduce - en enseñanza e investigación y donde la investigación se traduce en enseñanza y aprendizaje.

El aprendizaje grupal es una teoría de aprendizaje comprendida en un enfoque interdisciplinario que comprende a la pedagogía, antropología, psicología y sociología y que contempla el interjuego dialéctico de la acción, */ el pensamiento y el sentimiento.

*/ Los subrayados son nuestros.

Estos tres aspectos caracterizan todas las manifestaciones de la vida humana (Heller, Agnes).⁽⁷⁹⁾

Dentro de esta propuesta entendemos al hombre como un hacedor de cultura y dentro de la cual, el aprendizaje grupal implica un cambio en la psique y en los valores del hombre; de esta forma él mismo se va haciendo historia. Se destaca entonces la importancia de reconocer desde la conciencia el valor que adquieren las acciones lo que implica traer a la luz y articulando en una cadena de significantes histórico-biográficos, las verdaderas razones, de las actitudes, comportamientos, los cuales llevan siempre a una elección y que permanecen ambiguos, latentes en el accionar humano.

De tal forma se intenta generar a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje una regulación intelectual-efectiva y que supone un análisis de la vida psíquica ligada a la praxis, hecho que posibilita el desarrollo del espíritu científico de los participantes en el proceso educativo.

"A partir del aprendizaje grupal el proceso de formación supone -- que los sujetos conozcan desde el interior de sí mismos su acción y situación */ , para hacerse así mismos objeto de su conciencia. En el mismo, lo fundamental es el vínculo del sujeto que es social, en su relación con otros sujetos. Los aspectos que conforman la dimensión de lo social: Ideología, lenguaje y conocimiento, penetran en la realidad de

(79) Barabtarlo: Op. cit. p. 13

* / Los subrayados son nuestros.

un grupo, y es a partir del proceso de aprendizaje grupal que se va desmistificando las relaciones "Normales" de los sujetos, comprendidas y explicadas por las formas de organización social y que se manifiestan en el discurso cotidiano, para la construcción de una conciencia posible".- (80)

Así la dimensión de lo social no aparece y se mantiene como una realidad externa con respecto al grupo de los sujetos que lo conforman sino que penetra en la realidad grupal y desde dentro determina su conciencia; esto, a partir de las formas de organización de las relaciones sociales y el trabajo de la conciencia real que se presenta en una ideología que en una sociedad de clases corresponde necesariamente a intereses clasistas; lo cual se manifiesta en un lenguaje como forma de expresión social del conocimiento, y en un sistema del saber. De esta forma el trabajo grupal es concebido como un proceso de comunicación y concientización, a través de él se pretende lograr, en la medida de lo posible la comprensión del fenómeno de la introyección de la conciencia dominadora, por la conciencia dominada, es decir, del reconocimiento y asunción de la conciencia dual. Es decir, ella y la otra hospedada en ella.

Es de vital importancia el reconocimiento de la conciencia dual -- como un paso importante para establecer el diálogo, lo cual, sólo se puede lograr entre sujetos con un pensar crítico, pensar que supone una -- transformación permanente de los sujetos y su realidad.

(80) Barabartarlo: op. cit. p. 14

"La concientización no opera como un fenómeno de la psicología individual; su dimensión es colectiva. En este sentido la comunicación viene a ser una acción consciente, realizada entre sujetos a fin de hacer conocer sus problemas, aspiraciones, miedos ilusiones, necesidades, deseos, y conocer mutuamente los elementos y conflictos implícitos en los propios mundos individuales para tomar una posición dentro de ellos de acuerdo a una jerarquía de valores a partir de una toma de conciencia del nivel de comunicabilidad del pensamiento. En este sentido, el lenguaje, constituye un bagaje formativo en cuanto que a partir de él se establece una relación de significación en el enfrentamiento de la experiencia. A partir del lenguaje, el hombre puede salir de sí mismo y relacionarse con otros hombres".(81)

De lo que se trata es de desmistificar, de descubrir lo que se encuentra oculto detrás del lenguaje cotidiano; lo que se encuentra en el trasfondo de la mutua adulación. Es decir, tras de ese dar y recibir estima, status, protección, seguridad, generando una comunicación real a partir del conocimiento de las vicisitudes de la alineación de toda persona para retroceder hacia lo que en cada momento es su único origen:

La experiencia y las acciones de todos y cada uno de los sujetos que participan en el proceso grupal. Se trata de otorgar reconocimiento al sujeto del significado que pudiera tener para otros sujetos.

Dentro de este contexto el trabajo grupal es un intercambio de experiencias, en relación con un conjunto de individuos que identificándose y

(81) Sarabterlo: Op. cit. p. 15

reconociéndose con las mismas necesidades y problemas, deciden acrecentar cualitativamente las mismas para coadyuvar a ese proceso de toma de conciencia de la realidad y que contempla a la propia como sujetos sociales. Dicho proceso implica un trabajo de investigación, el cual requiere de la destrucción de costumbres intelectuales que pudieran frenar el aprendizaje en el proceso de formación.

Así dentro de este contexto, investigar significa, problematizarse, cuestionar a la realidad. Lo cual, nos permitirá descubrir partiendo de lo aparente los acontecimientos a los que nos acomodamos en la vida diaria con una falsa conciencia. Esto nos permitirá descubrir las condiciones sociales reales formativas de la indosincracia para el logro de una conciencia crítica comprometida, que nos permita realizar la integración del hombre "ser de relaciones que no solamente está en el mundo, sino con el mundo (Freire), con la realidad". */ (82)

Así, el conocimiento, es decir, el aprendizaje, se crea simultáneamente con la modificación de la realidad, si tomamos en cuenta que él tiene su punto de partida en la argumentación dialógica en relación con las acciones concretas. Se trata pues de la comprensión por parte del sujeto, de la realidad como de la identificación de las fuerzas que se encuentran latentes en toda experiencia humana.

*/ Subrayado nuestro.
(82) Barabtarlo: Op. cit. p. 16

III.2.4 ALGUNAS CONSIDERACIONES METODOLOGICAS DE LA INVESTIGACION - ACCION

"El método de la investigación-acción se circunscribe a un grupo social y las actividades se dirigen a la solución de problemas identificados por el grupo. La identificación del problema, la recolección sistemática de datos, la interpretación consensual de los mismos y la aplicación de los resultados de la investigación implica un compromiso colectivo.

Por su propia especificidad, la investigación-acción pone énfasis — cualitativo de la realidad, siendo el sujeto su propio objeto de investigación, se da una riqueza de información en lo que aporta de sus experiencias de sus vivencias.(...)

El objeto principal de la investigación-acción es la concientización de un grupo para la acción y en la acción, con la finalidad de coadyuvar al cambio de la realidad; el grupo adquiere su propia identidad en base al problema que se investiga, así tiene que devenir consciente de su situación, sus intereses y sus potencialidad de cambio. Al ser el sujeto — su objeto de investigación como individuo y como parte de un grupo él mismo debe tomar control de su situación. En este sentido, del tipo de investigación se deduce una metodología y estrategia analítica, así como las formas de validación.

En cuanto a la investigación-acción se realiza en los grupos sociales (micro), pone énfasis en describir y explicar las dinámicas que se observan, como se reproducen y como se transforman en el seno de ese grupo.

Sin embargo, este trabajo de micro espacio se vincula a uno macro, ya que la investigación-acción tiende a una transformación de la realidad teniendo en cuenta que el sujeto individual, es un ser de relaciones sociales.

La dimensión de lo social (Lenguaje, ideología y conocimiento), esta presente en lo micro (realidad grupal). Aprendizaje grupal como teoría - de la acción y de los valores, y la investigación-acción, como método de investigación de la realidad para su transformación, permiten generar los mecanismos para enlazar lo micro y lo macro. Los conocimientos llevan a la acción en la medida en que la comprensión de la realidad sea un proceso colectivo y continuo que no disocie a los que saben de aquellos que cambian la realidad.

En esta concepción de investigación, el conocimiento válido es el que permite comprender la totalidad de la vida como sujetos sociales, y en nuestra especificidad como profesionistas en este caso como profesores; es el que nos capacita para conocer en profundidad a los sujetos, hechos y acontecimientos; el que permite diferenciar la esencia de la realidad de una simple opinión; el que nos posibilita poder dialogar, es decir compartir ideas con otros planteando preguntas importantes; el que contribuye a dar sentido y orientación a los hechos cotidianos; el que refuerza la responsabilidad personal y social.

Así en la investigación-acción la hipótesis está en relación a la posibilidad de comprender una serie de factores que contribuyen a crear una situación social que es percibida por los involucrados en el proceso de aprendizaje-investigación, como problema: se trata de comprender como cier

tos factores se combinan entre sí para ciertos efectos, pero la relación causa efecto no es unidimensional; la interpretación obedece al cómo y al porqué, pero no aprueban postulados (...)

Si la importancia del trabajo de investigación está en producir un cuadro completo de la dinámica interna del grupo, los datos se generalizan a través de una inferencia lógica o plausible.

La investigación-acción es científica en cuanto a su procedimiento y rigor; en este sentido en cuanto al criterio de validez, los datos surgen de la iniciativa y con la participación del grupo con la finalidad de conocer la realidad, la transformación de la realidad significa la propia -- como sujetos: en relación a la confiabilidad, ésta se da por múltiples -- aproximaciones a la realidad, desde las discusiones grupales, las historias de vida, las dramatizaciones, etc. La acumulación de información a lo largo de un proceso de interacción permite ver la estabilidad de la información y las circunstancias que la alteran: la realidad es recreada a través de los propios actores, en este sentido hay una distorsión mínima entre el dato y la realidad. (83)

(83) Barabtarlo: Op. cit. pp. 20-22

IV. CONSIDERACIONES FINALES

Con el presente escrito hemos querido compartir con el lector el proceso de reflexión teórica, crítica y comprometida en torno al proceso de formación desarrollo y crecimiento, que nos ha tocado vivir. Como profesionales de la psicología y de nuestra práctica social de la misma. Insertos en el campo de la educación. Y, de manera particular en el ejercicio "profesional de la docencia.

Si partimos de la premisa de considerar que: es en y desde nuestra práctica social como docentes y como docentes-educandos de manera especial y particular es debido a esto que impulsamos un proceso de elaboración - teórico-crítica, que se origina en los problemas de la práctica y que sirve para lograr superarlos.

Como egresados de la Carrera de Psicología de la ENEP Iztacala. Y por ser partícipes de las incongruencias y contradicciones que nos tocó vivir, al formarnos bajo el denominado "Modelo Psicología Iztacala", es de considerar que quien esto escribe y a pesar de las enormes incongruencias y contradicciones enfrentadas durante el proceso de formación, siempre trató de ubicarse en una posición crítica; y no como sucede general y comúnmente en nuestro medio universitario, donde la mayoría de los educandos adopta una posición pasiva y acrítica en relación con la formación — que está recibiendo.

Dentro de este modelo es de destacar la incapacidad del alumno para actuar y por ende para saber expresar su mundo.

Al concluir la carrera y a lo largo de nuestro proceso de formación percibimos que el Marco Teórico que sustenta el Modelo Psicología Iztacala no nos permitió en y desde nuestra formación el ni siquiera pensarnos desempeñándonos en nuestra práctica social de la psicología insertos en el campo de la Educación y, de manera particular en la práctica de la docencia; esto debido fundamentalmente a los miedos y resistencias generados para realizar nuestra práctica social de la psicología.

Miedos y resistencias que tienen su origen en las contradicciones vividas durante nuestro proceso de formación bajo el "Modelo Psicología Iztacala"; situación que nos convertiría en uno más de los docentes - - transmisores de saber y aún más en un agente perpetuador y reproductor - de la práctica tradicional del proceso enseñanza-aprendizaje.

Reales o irreales, conscientes o inconscientes, nuestros miedos y resistencias tuvieron que ser superados debido fundamentalmente a que nuestra realidad es mucho más rica y nos trasciende, imponiéndonos una serie de condicionantes de índole variada. Estas condicionantes nos orillaron sin querer a insertarnos en el campo de la Educación y realizar nuestra práctica social, como profesionales de la psicología en el ejercicio — Profesional"de la "Docencia".

La práctica social como profesional de la psicología; inserta en el campo de la educación y de manera particular en el ejercicio de la docencia, adquiere singular relevancia, debido, fundamentalmente ya que es el momento donde sentimos la necesidad de adquirir una formación pedagógica-didáctica complementaria, de la formación disciplinaria propia. Esto nos

posibilitaría el adquirir los elementos conceptuales, que hicieran posible un mejor desempeño de nuestra práctica docente cotidiana.

El haber sido partícipes de este proceso de formación pedagógica-didáctica proporcionado por el C I S E nos permitió reflexionar y reelaborar aquellas nuestras primeras reflexiones teóricas, críticas y comprometidas, en torno a nuestro proceso de formación, desarrollo y crecimiento como profesionales de la Psicología y de nuestra práctica social de la misma. Y, al mismo tiempo, el apropiarnos de un marco conceptual sólido. Hecho que nos permite el hacerlos partícipes de lo que significa reflexionar teórica crítica y de manera comprometida en torno a nuestra realidad social y sobre las posibilidades y dificultades objetivas para impulsar y vivir este proceso en el campo profesional de la práctica de la docencia. Este proceso genera un sin número de contradicciones, dificultades y problemas por que es contrapuesto a la educación tradicional a la que hemos estado expuestos y sujetos.

Con base en los planteamientos explicitados hasta aquí y partiendo de la premisa de considerar que son precisamente estas contradicciones, dificultades y problemas las que hacen posible este proceso de reflexión teórica, crítica y comprometida en torno a nuestro proceso de formación, desarrollo y crecimiento como profesionales de la psicología y por ende de nuestra práctica social de la misma concluimos que el análisis que hemos realizado; hace referencia de la problemática percibida en el mismo.

En forma alguna pretendemos otorgar a estas nuestras reflexiones un carácter de conclusiones acabadas. Esto debido fundamentalmente por el

carácter que le imprimimos a las bases conceptuales que sustentan la -- línea de pensamiento que trabajamos; por el contrario estamos conscientes de que pudiesen tener un carácter limitado; y sin embargo, no por ello -- sin valor explicativo porque son el producto del esfuerzo que de forma -- responsable y comprometida hemos desplegado para investigar, en torno a -- nuestra problemática, en la práctica profesional de la docencia y a través de esta práctica, superarla hasta donde nos sea posible.

Dado el carácter de la problemática que abordamos a lo largo del presente trabajo de investigación, así como también por el carácter del objetivo central que establecimos para realizar, nosotros esperamos haber cumplido aunque sea mínimamente con las expectativas planteadas.

Consideramos que el trabajo de investigación y la construcción de -- propuestas alternativas bajo la óptica de la línea de pensamiento que da sustento al método de investigación-acción es un proceso sumamente difícil sin embargo asumimos de manera autocrítica, consciente, responsable y comprometida nuestra labor.

El trabajo de investigación que hoy presentamos es el producto final de éste proceso. Con él queremos contribuir al enriquecimiento del campo científico de la investigación-acción, aunque sólo sea de forma modesta.- Esto a través de la línea de pensamiento que trabajamos y desplegamos a -- lo largo del trabajo de investigación que realizamos.

Por todo ello, y tratando de ser concretos, claros y breves, pasaremos a enumerar las consideraciones finales del presente trabajo de inves

tigación que son producto del proceso de reflexión teórica, crítica y comprometida que realizamos en torno al proceso de formación, desarrollo y crecimiento como profesionales de la psicología y de nuestra práctica social de ella.

- 1.- Partimos de la premisa de conceptualizar al fenómeno educativo como un proceso social, total e integral y que por su propia naturaleza es sumamente complejo.

Esto nos lleva a concluir que: la problemática referida a la formación de profesores-investigadores en Educación Superior y la propuesta pedagógica alternativa que realizamos tiene este carácter; es decir, en su estructuración contemplamos y abordamos las múltiples determinaciones que intervendrían en el momento de instrumentarla en nuestra realidad concreta. Determinaciones que están referidas a lo económico, lo político, lo ideológico, lo cultural, lo cognitivo y lo emotivo. Aspectos que le dan esa visión integral total social a nuestro objeto de estudio.

En este sentido es importante tener siempre presente que la reflexión teórica, crítica y comprometida es un proceso que posibilita avanzar en la medida en que reflexionamos sobre los problemas que enfrentamos en el proceso de formación, desarrollo y crecimiento como profesionales de la psicología y de nuestra práctica social de ella, en el sentido amplio del término.

- 2.- Partimos de la premisa de conceptualizar al currículum como: una for-

ma social de organización del conocimiento, que se concretiza en un - proyecto académico-ideológico-político. En este sentido consideramos que todo proyecto educativo tratase del que se trate, necesita contem- plar en él los aspectos siguientes: Lo manifiesto, lo oculto y lo real en toda su dimensión. Si tenemos presente lo antes dicho, podremos - darnos cuenta que un plan de estudios implica el concretizar el mode- lo curricular que lo orientará.

De lo anterior se desprende una consideración fundamental y central - para el presente trabajo de investigación y, de la cual derivaremos - otras no menos importantes:

3.- Si partimos de la premisa de conceptualizar al fenómeno educativo - - como: un proceso social-total-integral, y al curriculum como una for- ma social de organización del conocimiento que se concretiza como un proyecto académico-ideológico político, los cuales representan una - síntesis epistemológica y que implica una concepción de ciencia, cono- cimiento y práctica, una relación conocimiento-sociedad, escuela-socie- dad, problemas sociales-curriculum que se vinculan de alguna manera a través del modelo de plan de estudios.

3.1. En este sentido es fundamental reconocer que: un proyecto curricular nunca se objetiva tal cual ha sido concebido; ya que hay que tener -- presentes todas aquellas fuerzas e intereses que participan en su cris- talización, así como las mediaciones y resistencias que sufre a lo -- largo de su construcción y consolidación.

3.2. Este hecho es lo que permite, haciendo uso de la reflexión, que reco-

nozcamos y profundizamos nuestros cuestionamientos y formulamos ampliamente la oposición en torno a la injusticia social, dichos cuestionamientos y oposición se encuentran de manera incipiente en el pensamiento de sentido común y en la reflexión acrítica.

- 3.3 En este sentido consideramos que en el momento actual la carrera de Psicología en la ENEP Iztacala, por sus propias características y más aún si hacemos referencia a su desarrollo histórico-social, - dicha carrera se constituye en un espacio fundamental de lucha responsable y comprometida para la construcción de alternativas educativas contrapuestas a las tradicionales.
- 3.4 En relación con ello un aspecto que recobra singular importancia en la construcción de alternativas educativas bajo la óptica de la línea de pensamiento que sustentamos es el que se refiere a la manera en que se establecen, vinculan, organizan y se operan los momentos de práctica entendida en la acepción amplia del término y su reflexión.
- 3.5 Por lo hasta aquí planteado, adquiera toda su dimensión, riqueza e importancia el proceso de reflexión teórica, crítica y comprometida que realizamos en relación con nuestro proceso de formación, desarrollo y crecimiento como profesionales de la psicología y de nuestra práctica social de la misma. Es precisamente a través de nuestra práctica donde podemos nosotros articular esos tres momentos sobre los que tanto hemos reiterado, los cuales nos permiten derivar una consideración fundamental y central para el presente trabajo de investigación.

4.- Si partimos de la premisa de considerar que: es en y desde nuestra -- práctica social que impulsamos un proceso de elaboración teórica-crítica que originándose en los problemas de la práctica, sirva para lograr superarlos.

4.1 Al respecto podemos decir que dentro del proceso de conocimiento la -- práctica juega un papel fundamental y central: pues sólo reflexionando sobre los intentos por superarla es posible y viable la elaboración y construcción de un conocimiento lo suficientemente profundo, -- crítico y comprometido en relación con ella. Hay que agregar que una formación eminentemente teórica, sólo nos posibilita el tener un acercamiento conceptual a la problemática; pero jamás profundizar en la -- misma. Así mismo, la reflexión teórica, crítica y comprometida requiere del establecimiento de una relación indisoluble entre reflexión-acción transformadora.

4.2 Así dentro del contexto de este orden de continua reflexión y búsqueda un aspecto que adquiere particular relevancia es el asumirse como -- parte del objeto por estudiar que se pretende superar; por consiguiente, el conocimiento de las relaciones sociales no puede profundizarse sin antes haber descubierto nuestras relaciones con el cosmos. Tampoco las podremos superar, si nosotros no nos transformamos así mismos en ese proceso.

5.- Dentro del contexto de la línea de pensamiento que sustentamos e impulsamos, un aspecto que adquiere singular importancia, es la búsqueda de opciones viables que permitan a profesores y estudiantes univer

sitarios el análisis de las dificultades y contradicciones que nos impone el trabajar y desempeñar nuestra práctica social como profesionales de la Psicología dentro de la práctica profesional de la docencia en una escuela que se ubica en una formación social capitalista dependiente. De lo anterior se desprende una consideración fundamental y central en el presente trabajo de investigación:

- 6.- Reconocer el carácter eminentemente clasista de la educación que se imparte en nuestras escuelas; y por ende de quienes tienen la posibilidad de acceder a ellas: esto es a través de la educación impartida se promueve el interés individualista de ascenso económico-social y de reconocimiento intelectual. Este hecho limita en gran medida el impulso y desarrollo de un proceso de cambio y reflexión ligado de manera consciente, autocrítico, responsable y comprometido con los intereses del pueblo.

Con esto queremos decir que es nuestro deber el convertirnos en agentes que nos asumimos de manera consciente en promotores de la negación y superación de la explotación del hombre por el hombre, anteponiendo el interés colectivo al interés individualista. Esto nos permitirá impulsar un proceso tendiente a negar y superar el carácter capitalista de nuestras relaciones sociales de producción.

- 6.1 Por lo anterior: asumimos de manera consciente y responsable el compromiso con las diversas luchas por la transformación de la realidad. — Compromiso que es necesario para profundizar en su conocimiento, esto es posible a través de nuestra práctica social.

Concluimos el presente escrito haciendo énfasis en la importancia — que tiene el impulsar procesos de reflexión teórica, crítica y comprometida lo cual hace posible la construcción de alternativas viables para la superación de la problemática referente al proceso de formación, desarrollo y crecimiento como profesionales de la psicología y de nuestra práctica social de la misma. Esto nos permitió el construir el proyecto que — hoy presentamos y, que para hacer posible su instrumentación se tomaron — en cuenta los siguientes aspectos:

- 1).- El sistema de relaciones sociales de producción en que vivimos.
- 2).- El tipo de proyecto académico-ideológico-político y su relación con la sociedad particular en que se vive.
- 3).- Proyecto que debe responder a las necesidades sociales reales y concretas de la sociedad.
- 4).- Con ésto queremos decir que todo proyecto educativo — debe contemplar en su estructuración los niveles de investigación referidos a:

A).- NIVEL EPISTEMOLOGICO.

B).- NIVEL TEORICO-METODOLOGICO.

C).- NIVEL INSTRUMENTAL.

Caso concreto del presente trabajo y como agregados de la carrera de

psicología de la ENEP Iztacala y participes en ese proceso. Consideramos que nuestro trabajo es un intento por superar en y desde nuestra práctica los problemas con los que nos enfrentamos de manera cotidiana en - - nuestro ejercicio profesional de la docencia. Y, como tal esta es nuestra modesta contribución: Esperamos que este intento que hemos realizado sea critiado, analizado, valorado y superado ampliamente.

IV.1 LINEAS DE INVESTIGACION.

Tomando como base las consideraciones realizadas anteriormente y si partimos de la afirmación de que todo proyecto educativo tratase del que se trate debe de contemplar los niveles de investigación referidos a:

- A) NIVEL EPISTEMOLOGICO.
- B) NIVEL TEORICO-METODOLOGICO.
- C) NIVEL INSTRUMENTAL.

Los dos primeros niveles ya han sido abordados de manera amplia a lo largo del presente trabajo de investigación. Esto no sucede con el Nivel Instrumental; porque consideramos que el tener la claridad necesaria en cuanto a las bases conceptuales que manejamos, hace posible el tener la claridad en cuanto a la forma de instrumentar la propuesta pedagógica que hacemos en nuestra realidad particular.

Sino desarrollamos el Nivel Instrumental y dimos una propuesta para operativizarlo de manera particular en la ENEPI-UNAM no es por incapacidad, sino porque no quisimos incurrir en el error que comúnmente se comete de hacer propuestas sin tomar en cuenta la especificidad de la escuela o facultad de que se trate y la participación comprometida de los actores que dan vida a la realidad curricular de una escuela o facultad; es decir, alumnos, docentes, investigadores, trabajadores y autoridades. Es por ello que preferimos proponer algunas líneas de investigación que - -

harían posible el vincular la formación docente con la investigación sobre evaluación curricular, hecho que permitiría el tener una visión más amplia e integral del fenómeno educativo en el caso particular de la - -
E N E P I - U N A M .

Las líneas de investigación que proponemos estarían referidas a:

- 1.- Análisis de las bases conceptuales que sustentan actualmente el modelo curricular Psicología Iztacala.

Para lograr tal fin se proponen las líneas generales de investigación que estaffan referidas a:

- A) Realizar el análisis de los antecedentes histórico-sociales, políticos y disciplinarios que dan cuenta de la formación actual de los alumnos en la práctica profesional de la Licenciatura en Psicología en la E N E P I - U N A M .
- B) Análisis histórico social y disciplinario acerca de la formación actual del Licenciado en Psicología en la E N E P I - U N A M .
- C) Análisis histórico y político de la problemática social y de las necesidades que en materia de Licenciados en Psicología existen en nuestro país y/o sus tendencias a futuro.
- D) Análisis histórico-social y político de la estructura ocupa

cional y del comportamiento del mercado de trabajo en que se inserta o no el egresado de Psicología.

2.- Análisis de las características y condiciones en que se lleva a cabo la formación educativa de los estudiantes de Psicología orientada a su práctica profesional.

A) Evaluación de la formación actual en la práctica profesional de la Psicología (perfil profesional) que subyace en el plan de estudios, en el currículum vivido y en el oculto de la ENEPI - UNAM.

A.1) Fundamentos filosóficos-sociales e histórico-educativos de la práctica profesional de la psicología en formación.

A.2) Propósitos curriculares (implícitos y explícitos).

A.3) Contenidos.

A.4) Organización curricular.

A.5) Actividades de enseñanza-aprendizaje.

A.6) Evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

B) Evaluación de las condiciones y características de la - -

ENEPI - UNAM, en función de los requerimientos --
académicos.

B.1) Proyecto académico y bases administrativo-legales de la
ENEPI - UNAM.

B.2) Características académico-laborales del profesorado.

B.3) Características socioeconómicas y culturales de los estu-
diantes de la ENEPI - UNAM.

V. BIBLIOGRAFIA .

- Barabtarlo Zedanski Anita "Propuesta de un modelo Didáctico para la formación de profesores en investigación: Una aproximación al método de la investigación-acción". México 1986.
- Barabtarlo Zedanski Anita y Theesz Margarita. "La investigación participativa en la docencia"; dos estudios de caso, en educación no formal, INAPRO, Enero-Abril 1983.
 - Barabtarlo Zedanski Anita y Theesz Margarita. "La metodología participativa en la formación de profesores". En Perfiles Educativos #27 o 28 CISE-UNAM Enero-Junio 1985.
 - Braunstein, Nestor A; Pasternac Marcelo, Benédito Gloria y Saal Frida. "Psicología: Ideología y Ciencia, Editorial Siglo XXI; - México 1983.
 - Brunner José Joaquín. "Universidad y sociedad en América Latina, un esquema de interpretación". CRESALC-UNESCO- Caracas Venezuela 1985.
 - Cuevas Adrian, Contreras Ofelia y Escobar Miguel. "Aproximaciones Dialécticas para el estudio de la cognición en el Adulto": - Reunión Nacional de Capacitación y Organización para el Desarrollo Rural (Ponencia); ENEP Iztacala UNAM México Octubre 1986.
 - Documento informativo Sobre el Subprograma "B" "Formación para el Ejercicio de la Docencia"; CISE-UNAM; 1983.
 - Documento de presentación del proyecto de plan de estudios para la carrera de Psicología ENEP-Iztacala 1976.
 - Elizondo Huerta Aurora. "La reforma educativa y las ENEP" Memorias; primer foro académico laboral. ENEP-STUNAM, Foro Universi

tario número doble 9-10 primera época 1978.

- Escobar Guerrero Miguel. "La participación estudiantil. Dos experiencias educativas en el salón de clases", En Perfiles Educativos; #35 Enero-Marzo 1987.
- Fuentes Molinar Olac. "Educación Pública y Sociedad"; México Hoy Editorial siglo XXI; México 1983.
- Fuentes Molinar Olac. "Las ENEP: Proyecto y prácticas (versión de la conferencia)", Memorias; Primer foro académico laboral; -- ENEP-STUNAM; Foro universitario Número doble 9-10 Primera época 1978.
- González Casanova Pablo. "La Universidad y sus rectores", Coordinación de Humanidades; Centro de Estudios sobre la Universidad; UNAM; México 1983.
- Gramsci Antonio. "La formación de los intelectuales"; Editorial Grijalbo; México 1984.
- Granados Chapa Miguel Angel. "Así nacieron las ENEP (versión de la conferencia)"; Memorias; Primer foro académico laboral; ENEP-STUNAM; Foro Universitario; Número doble 9-10 primera época 1978.
- Gutiérrez Pantoja Gabriel. "Metodología de las Ciencias Sociales" Tomo I; Editorial Harla; 1984.
- Gutiérrez Pantoja Gabriel. "Metodología de las Ciencias Sociales" Tomo II; Editorial Harla 1986.
- Hirsch Adler Ana. "La formación de profesores investigadores en México"; AUS; 1986.
- Juárez Sánchez María Isabel y Palma Cabrera Juan José "La Concep-

ción de praxis en la investigación-acción: análisis epistemológico desde la perspectiva materialista histórico-dialéctica" (Trabajo inédito).

- Juárez Sánchez María Isabel y Palma Cabrera Juan José. "Análisis curricular del curso de investigación educativa del Subprograma - "B" (trabajo inédito).
- Kosik Karel. "Dialéctica de lo concreto"; Editorial Grijalbo; --- México 1983.
- Labastida Jaime. "Producción Ciencia y Sociedad: De descartes a - Marx"; Editorial siglo XXI 1976.
- Latapí Pablo. "Análisis de un sexenio de educación en México"; --- 1970-1976; Editorial Nueva Imagen; 1980.
- Marx Carlos. "Introducción General a la crítica de la Economía --- Política 1857"; Cuadernos de pasado y presente; 1984.
- Marx y Engels. "Ludwing Feuerbach y el fin de la filosofía Clásica Alemana" Editorial Progreso Moscú 1979.
- Marx y Engels. "La ideología Alemana"; Ediciones de cultura popular; México 1979.
- Morán Oviedo Porfirio. "Reflexiones en torno a la instrumentación didáctica"; En perfiles Educativos; CISE-UNAM 1983.
- Quist Paul. "Las bases Teóricas de la investigación-acción". Ponencia del Simposio Mundial de Cartagena, en: Crítica y Política en ciencias sociales, Tomo I, Editorial; Punta de Lanza, Bogotá - 1978.

- Pereyra Carlos. "Estado y Sociedad"; México Hoy; Editorial Siglo XXI; México 1983.
- Pérez Vázquez Laura Rebeca. "El papel de la práctica en el proceso de conocimiento del estudiante"; Tesis profesional; ENEPI-UNAM 1985.
- Sánchez Vázquez Adolfo. "Filosofía de la praxis"; Editorial Grijalbo 1973.
- Schaff Adam. "Historia y verdad"; Editorial Grijalbo 1974.
- Schaff Adam. "Filosofía del hombre" Editorial Grijalbo 1966.
- Sanguinetti Vargas Yolanda. "Factores esenciales de la metodología de la investigación participativa para América Latina"; Ponencia: Reunión Nacional de Educación y Capacitación del Adulto para el Desarrollo Rural; México Noviembre de 1980.
- Tecla J. Alfredo. "Metodología de las Ciencias Sociales" Volúmen I; Editorial Taller abierto; México 1981.
- Tecla J. Alfredo. "Metodología de las Ciencias Sociales" Volúmen II; Editorial Taller Abierto; México 1981.