

01087
1
rej.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

DE LA CAPACITACION A LA FORMACION DEL PROFESOR UNIVERSITARIO

LA PRACTICA INVESTIGATIVA COMO ESTRATEGIA DIDACTICA

TESIS PRESENTADA POR

ELIO FABIO GUTIERREZ RUIZ

PARA OBTENER EL GRADO DE

DOCTOR EN PEDAGOGIA

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
ESTUDIOS SUPERIORES

MEXICO FEBRERO DE 1992

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

UNAM



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

Introducción	1
Capítulo I	
La formación del profesorado de la Universidad del Cauca en el contexto colombiano	8
1.1 El problema desde el punto de vista estructural	9
1.1.1 La modernización universitaria: una sucesión de inercias y distorsiones	14
1.1.2 Surgimiento de un enfoque alternativo a la modernización reformista	21
1.2 El problema desde el punto de vista teórico-práctico. Su relación con lo estratégico	24
1.2.1 El contexto nacional	26
1.2.2 La transformación de la Universidad del Cauca como espacio de formación	31
Capítulo II	
Fundamentos para una crítica de la capacitación como racionalidad técnica	44
2.1 El concepto de racionalidad técnica	48
2.1.1 Fundamentos positivistas de la racionalidad técnica. Repercusiones sobre la práctica	50
2.1.2 Visión tecnologista de la educación	58
2.2. Durkheim, funcionalismo y racionalidad técnica	63
2.2.1 La estratificación social según el funcionalismo	67
2.2.2 La teoría técnico-funcional de la educación	70
2.2.3 La teoría del capital humano	72
Capítulo III	
Hacia una conceptualización de la formación docente	76
3.1 Desde dónde plantear el problema de la formación ?	78
3.2 Aspectos generales de la formación humana	89
3.3 La formación del profesor universitario	94
3.4. Areas problemáticas de la formación del profesor universitario	99
3.4.1 Lo estructural	100
3.4.2 Lo teórico-práctico	101
3.4.3 Lo estratégico	105
Capítulo IV	
Panorama de la formación del profesor universitario en México	107
4.1 El contexto de la modernización reformista	108
4.2 La formación del profesor universitario en México dentro de la modernización educativa	111
4.3 Evolución de las políticas sobre la formación	117
4.4 Evolución de los enfoques sobre la formación en la actividad académica	121
4.4.1 Primer momento: Inducción a la modernización reformista	122
4.4.2 Segundo momento: Sistematización de acciones	123
4.4.3 Tercer momento: Hacia la construcción de un pensamiento alternativo	125
4.4.4 Cuarto momento: Consolidación de un marco multirreferenciado durante un periodo de crisis socioeconómica	133

Capítulo V	
La formación del profesor universitario con base en la práctica investigativa como estrategia didáctica	138
5.1 Formarse construyendo una visión dialéctica	139
5.2 Estrategia básica: Hacia la investigación como praxis	145
5.2.1 Reflexión y transformación de la práctica	150
5.2.1.1 Construcción de la autobiografía académica	150
5.2.1.2 Problematización de la práctica	154
5.2.1.3 Conversión de la práctica en objeto de estudio	158
5.2.2 Apoyo teórico-metodológico para la formación	166
5.2.2.1 ¿A qué grandes problemas responde el apoyo teórico-metodológico?	167
5.2.2.2 Campos de apoyo teórico-metodológico	169
Campo científico-filosófico	171
Campo económico-político	173
Campo específico de la práctica	175
5.2.2.3 El Seminario Investigativo: espacio de construcción mediante la interacción	177
Propósitos del seminario investigativo	178
Estructura y funcionamiento del seminario	179
Dirección de los seminarios	180
Responsabilidades de los participantes	181
Desarrollo de los seminarios	182
La biblioteca	183
5.3 Estrategias de apoyo	183
5.3.1 Investigar y debatir la formación de manera permanente	183
5.3.2 Relación entre formación y modelo universitario	184
5.3.3 Instancias responsables de la formación	184
5.3.4 Órgano de difusión	185
Conclusiones	186
Bibliografía	195
Anexo: Reseña histórica de la Universidad del Cauca	204

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

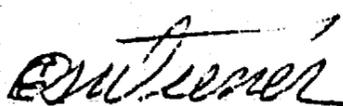
Síntesis de la tesis presentada por ELIO FABIO GUTIERREZ RUIZ para obtener el grado de Doctor en Pedagogía.

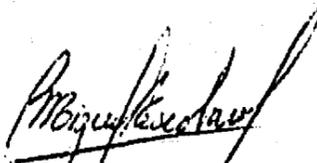
La investigación parte del análisis de la manera en que la Universidad del Cauca, República de Colombia, prepara a su personal académico para la docencia. Con base en ello contrasta los conceptos de capacitación y de formación y propone avanzar hacia procesos verdaderamente formativos. Para la comprensión del problema y de la propuesta, la tesis desarrolla los conceptos de "Racionalidad Técnica" y de "Formación". En relación con la racionalidad técnica, analiza sus fundamentos teóricos, epistemológicos y políticos y sus nexos con las teorías positivistas sobre "La estratificación social", "La funcionalidad técnica de la educación" y "El capital humano".

A partir de dicha relación explica el predominio de la capacitación instrumental en la universidad referida. Explora en seguida cuatro temas en relación con el concepto de formación: desde dónde plantear la formación, aspectos generales de la formación humana, la formación del profesor universitario y los problemas de ésta.

La investigación, además, dedica un capítulo a estudiar la evolución de las políticas y de los enfoques de formación profesoral en México durante los últimos veinte años.

La tesis culmina proponiendo que los profesores de la entidad mencionada se formen a través de la práctica investigativa como construcción que ellos mismos podrían alcanzar desde su trabajo docente.


ELIO FABIO GUTIERREZ RUIZ
Candidato a Doctor


Doctor MIGUEL ESCOBAR GUERRERO
Asesor

Ciudad de México, febrero de 1992

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

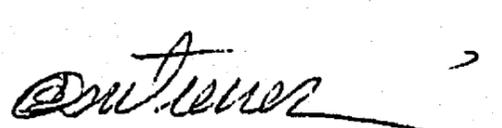
Thesis Synthesys Present by ELIO FABIO GUTIERREZ RUIZ, to obtain the doctor grade in Pedagogy.

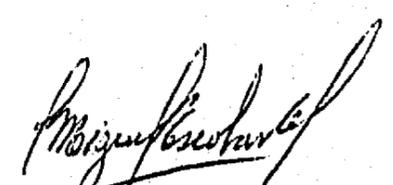
The investigation starts with analysis of the way in which The University of Cauca, from the Colombian Republic prepares their academic personnel for the teaching. It contrasts the concepts of capacitation and formation and propouse forward truly formative procces. To understand the problem and the proposition, this thesis developes the concepts of "Racionalidad técnica" y de "formación". Related with the "Racionalidad técnica", it analizes it's theoretical, epistemologycal and political foundations and their bons with positivists theories of "Estratificación social", "La funcionalidad técnica de la educación" and "El capital humano".

Starting with this relation explains the predominant instrumental capacitation of this university. Related of the concept of the formation, explores four items: from where to stablish the formation, general aspects of human formation, university teachear formation and it's problems.

The investigation, too, dedicates one chapter to study the evolution of politics, and the approach of professoral formation in Mexico during the last 20 years.

The thesis ends proposing that the professors of this entity prepare themselves to the practice of investigation, as a construction they could reach with their teaching work.


ELIO FABIO GUTIERREZ RUIZ
Doctor candidate


Doctor MIGUEL ESCOBAR GUERRERO
Advisor

Mexico City, February 1992.

INTRODUCCION

...y por fin encontró quien le contara la verdad mi general, que habían llegado unos forasteros que parloteaban en lengua ladina pues no decían el mar sino la mar y llamaban papagayos a las guacamayas, almadías a los cayucos y azagayas a los arpones, y que habiendo visto que salíamos a recibirlos nadando entorno de sus naves se encarapitaron en los palos de la arboladura y se gritaban unos a otros que mirad qué bien hechos, de muy fermosos cuerpos y muy buenas caras, y los cabellos gruesos y casi como sedas de caballos, y habiendo visto que estábamos pintados para no despellejarnos con el sol se alborotaron como cotorras mojadas ... y gritaban que no entendíamos en lengua de cristianos cuando eran ellos los que no entendían lo que gritábamos...¹

Colombia tiene aproximadamente 50,000 profesionales de diversas áreas dedicados a la docencia en la educación superior que atienden a más de medio millón de estudiantes en unas 250 instituciones. No obstante, el Estado carece de políticas y programas para la formación de los profesores universitarios. Este complejo asunto apenas últimamente ha empezado a ser reconocido como parte fundamental de la problemática universitaria.

Tanto en las directrices del Estado para la educación superior en Colombia como en los proyectos y acciones de las universidades y en las plataformas de lucha del magisterio se viene concediendo importancia a la formación de investigadores y docentes. Aunque desde enfoques y propósitos diferentes, se coincide en que este problema es crucial para la consolidación de las universidades. Pero aún no se dimensiona tal problema en su verdadera magnitud.

La preparación del profesorado está limitada a las iniciativas particulares de las instituciones y a una visión limitada sobre lo que debería ser la formación. La mayoría de ellas sólo ofrece cursos aislados, discontinuos y con muy escasos apoyos financieros, organizativos y programáticos. Este es el caso de la Universidad del Cauca.

1. GARCIA MARQUEZ, Gabriel, El Otoño del Patriarca, Plaza y Janes Editores, Barcelona, 1975, p. 45.

Otras pocas, especialmente aquéllas que tienen posgrados en áreas relacionadas con la educación, reciben docentes universitarios pero sin llegar a constituir programas especiales para su formación.

En general, y con escasas excepciones, se recurre a una complementación didáctica con una visión tan reducida e instrumental que no alcanza a profundizar en problemas pedagógicos específicos como tampoco en los relativos al desarrollo del conocimiento en lo que fue la preparación inicial del docente. Muy pocos profesores desarrollan en los posgrados las líneas disciplinarias de su formación a pesar de que los programas contemplan objetivos para ello; otros, aunque están enfocados hacia el desarrollo de la capacidad investigativa ignoran la investigación educativa. Es decir, que en términos generales se descuida el problema de la formación del profesor como educación permanente, tanto para el campo profesional o disciplinario como para la función que desempeña.

La situación referida contribuye a reforzar la creencia en algunos profesores y autoridades universitarias de que la formación profesional que reciben en el pregrado, para propósitos casi siempre desligados de la enseñanza, luego resulta suficiente para un ejercicio académico de por vida.

Así es muy difícil interesar a las comunidades académicas y a las directivas universitarias en el problema. Hay obstáculos para impulsar la reflexión sobre el tema y muchos más para promover procesos formativos e intercambio de experiencias. Todavía no se relaciona claramente la formación del profesor universitario con la problemática académica en su conjunto, sino que se limita al ámbito docente. Puede inferirse la precariedad dentro de la cual son tratados los problemas teórico-metodológicos, epistemológicos y socio-políticos de la educación y de la formación en general.

Por ello es de extrema urgencia enfrentar organizada y fundamentadamente esta situación desencadenando procesos reflexivos y alternativas de acción ampliamente difundidos que contribuyan a comprender la problemática y a superarla.

Es indispensable que desde la práctica concreta actual de los profesores se apropien y desarrollen marcos teórico-metodológicos coherentes y visiones políticas claras para comprender la relación que tiene este problema con las condiciones materiales y culturales de una formación social determinada dentro de circunstancias históricas particulares. Es decir, para comprender la base material y cultural de las cosmovisiones, de los enfoques, de las corrientes de pensamiento, de las teorías y de las prácticas que existen en la universidad y que predominan entre los docentes. Así mismo, para esclarecer cuál es el fundamento ideológico y político de los criterios con los que se definen los enfoques y las prioridades académicas y la relación de todo esto con el enfoque de la formación docente.

Se asume que la universidad como organización social forma parte de un orden socio- económico, institucional e ideológico y participa de todos sus rasgos, crisis y propósitos conforme a su especificidad. En consecuencia, la formación de los profesores universitarios requiere ser comprendida desde la cotidianidad en que se materializa, pero también desde la totalidad social que la determina.

El asunto es demasiado complejo; condensa múltiples problemas relativos a la estructura y funcionamiento de la sociedad; a las coyunturas y procesos específicos de carácter económico, político y social del país en correlación con tendencias del orden internacional; es resultante histórica de contradicciones sociales y culturales que confrontan intereses desiguales en conflicto los cuales se materializan en diversas prácticas sociales y en enfoques sobre el desarrollo que determinan maneras de hacer y concebir la universidad.

Por estas razones se ve conveniente que los procesos formativos del profesorado universitario partan de la reflexión multirreferenciada de su propia práctica, que es síntesis de múltiples determinaciones. Por el rigor que esto implica se considera indispensable apoyarlo en la práctica investigativa vista como construcción que los profesores bajo ciertas condiciones podrían lograr desde su propio quehacer. Desde luego que esta construcción no es alcanzable espontáneamente por los docentes. Tiene que apoyarse en acciones y en marcos teórico- metodológicos que, por una parte, relacionen la práctica y los problemas específicos de la formación con la totalidad socio-educativa y, por otra, contribuyan para que los profesores desde su propia praxis afiancen su conciencia como sujetos sociales, como educadores y como seres en formación que a la vez inciden en la formación de otros, generando nuevas alternativas de trabajo.

Al abordar de esta manera el problema se asume el compromiso hacia una docencia que más allá de la transmisión de información y de su asimilación pasiva, busca superar el enciclopedismo y las relaciones verticales de poder en el proceso del conocimiento. En cambio promueve una interacción fundamentada y organizada en la enseñanza y entre los formadores que valore significativamente el problema de la formación y que plantea la producción intelectual como una de las condiciones para aclarar el sentido de la práctica.

En concordancia con lo anterior, el presente trabajo propone una manera de comprender y apoyar la formación del profesor universitario. Por eso sugiere pasar de la capacitación a la formación como una superación de la praxis de los docentes, por medio de la práctica investigativa como estrategia didáctica construida por los mismos docentes.

Impulsar procesos formativos del profesorado a partir de la comprensión y superación de su propia práctica significa que aquellos reflexionen sobre sus ideas y sobre sus acciones, que estén permanentemente actualizados sobre el debate nacional e internacional en su campo de conocimientos, que comprendan los determinantes, descubran y construyan propósitos y significados de su trabajo académico y generen medios y alternativas para

alcanzar fines concientemente buscados. Enfocada así la práctica docente, el pensamiento y la acción se irían desarrollando como elementos mutuamente constitutivos potenciándose desde las contradicciones que enfrentan pero al mismo tiempo concientes de sus posibilidades formativas.

De otra parte, al valorar la necesidad de conocer el debate teórico-metodológico, epistemológico y técnico sobre la formación, tanto para comprender la problemática como para impulsar procesos auténticamente formativos, se aclara que estos referentes teóricos no se consideran asimilables al margen de una actividad cognoscitiva conciente y productiva; es decir, que articule y constituya recíprocamente la teoría y la práctica de los profesores que se estén formando, de acuerdo a las necesidades de su práctica docente. Lo cual implica reconocer que el maestro no mejorará su práctica por el solo hecho de ilustrarse en teorías científicas y educativas o por disponer de fórmulas asimiladas acríticamente y manejadas como recetas válidas para cualquier situación. El docente sólo podría formarse constituyéndose en sujeto conciente de la totalidad de la que es parte, de las contradicciones y perspectivas de su práctica y de la generación de opciones relativamente propias de conocimiento que le permitan transformar y conferir significados a su quehacer y a su realidad.

La alternativa anteriormente esbozada podría intentarse de diversas maneras, pero siempre con la condición de que los profesores que emprendan procesos formativos en la dirección sugerida jueguen un papel sustantivo en su construcción. Para esto, serían indispensables determinadas condiciones y mediaciones. Entre ellas se contemplan la búsqueda de garantías democráticas sociales e institucionales que promuevan la función crítica y propositiva de la universidad y por lo tanto el pluralismo que requiere toda praxis para que sea formativa; también requieren ser apoyados de diversas maneras el trabajo académico organizado y fundamentado coherentemente en el rigor teórico-metodológico y el consenso sobre propósitos explícitos y compartidos libremente por los profesores.

Se reitera que las condiciones, las garantías y las mediaciones aludidas requieren ser conquistadas y construidas desde la práctica de los docentes transformada poco a poco en espacio y experiencia de formación. Como alternativa para ir generando los requerimientos referidos para la formación se contempla la práctica investigativa concebida dialécticamente, es decir, como una praxis que se potencia y se desarrolla desde el quehacer cotidiano en sus avances, problemas y contradicciones, en relación con las contradicciones de la universidad y de su entorno social.

Dentro de estos propósitos, el presente trabajo ha sido construido como un posible aporte para avanzar hacia procesos formativos de los profesores de la Universidad del Cauca. Desde luego, se asume que siendo la práctica el principal criterio de validez, la presente propuesta sólo podría ir alcanzando cierta consistencia frente a problemas, procesos y circunstancias institucionales y sociales específicos. Es por ello que la propuesta busca apoyar procesos formativos articulándose a la reconstrucción institucional y académica que actualmente

se adelanta en la Universidad del Cauca. Desde las prácticas concretas de los profesores podrían potenciarse alternativas de acción. Las pautas para el mejoramiento de la propuesta, fundamentalmente deben provenir de la praxis. Por ahora sólo se ha buscado recuperar y reconstruir fundamentadamente algunas experiencias personales e institucionales y hacer sugerencias coherentes que puedan animar el trabajo colectivo, dentro de los límites que determina una experiencia de formación llevada a cabo a considerable distancia de donde desarrollamos nuestro quehacer académico.

El presente trabajo parte del análisis de como se ha preparado al profesor de la Universidad del Cauca y las perspectivas actuales de contrarrestar el instrumentalismo que ha predominado en ello. El problema y las perspectivas se enmarcan en el contexto económico, político y social de Colombia. Se busca aclarar las razones y las acciones que predominantemente han promovido para los profesores una capacitación didáctica instrumental para la transmisión de información, que atomiza y desvertebra la realidad, que promueve básicamente intereses prácticos y utilitaristas y obstaculiza el desarrollo de los sujetos y del conocimiento.

Se asume la hipótesis de que la carencia de procesos auténticamente formativos se debe a que a la universidad se le ha impuesto una función extraña a su naturaleza y a lo que podría ser su misión histórica si atendiera a la realidad y a las necesidades de los sectores mayoritarios de la sociedad colombiana. Se plantea que la institución ha sido limitada a preparar la fuerza laboral desarrollando en ella algunas habilidades prácticas que responden a demandas inmediatas del mercado laboral, pero que al no desarrollar la ciencia, la cultura, ni los sujetos, tampoco puede contribuir al desarrollo económico y social.

En concordancia con la hipótesis anterior se estructura un marco teórico que relaciona la capacitación didáctica instrumental con la racionalidad técnica, que explora los fundamentos positivistas de dicha racionalidad y los intereses socio-políticos, epistemológicos y teóricos que promueve y que son utilizados para suplantar la formación de los profesores.

Las bases conceptuales referidas hacen posible esclarecer luego tres planteamientos de origen funcionalista que fundamentan la imposición de aquella función extraña a la universidad que elude los procesos formativos. Son ellos: la Teoría de la estratificación social, la Teoría técnico-funcional de la educación y la Teoría del capital humano. Una segunda parte del marco teórico se acerca al problema de la formación sugiriendo ciertas características que una concepción educativa debe tener para poder abordarla. También se consideran aspectos importantes tanto de la formación humana como de la formación del profesor universitario.

Tanto el marco teórico como el trabajo en general han procurado ser contruidos desde una perspectiva dialéctica con criterios suficientemente flexibles que faciliten recurrir críticamente a diversas formas de racionalidad y de conocimiento humano para recuperar la práctica de los docentes hacia su propia formación.

En el presente trabajo, a partir del análisis del problema de la formación de los profesores de la Universidad del Cauca, de la crítica a la capacitación instrumental y de los fundamentos sobre la formación, se analiza la experiencia mexicana y se identifican momentos, evoluciones de la política estatal y desarrollos en los enfoques sobre la formación de los profesores universitarios; también se identifican problemas, contradicciones e inercias. Todo ello ha procurado ser críticamente asimilado para bosquejar una propuesta específica.

Como una consecuencia de todo el trabajo, finalmente se presentan algunas bases teórico-metodológicas y algunas estrategias que desde una perspectiva dialéctica podrían apoyar procesos formativos a partir de la superación organizada y fundamentada de la práctica de los docentes recurriendo a la práctica de la investigación como estrategia didáctica.

En síntesis, el presente trabajo plantea como problema concreto la formación de los profesores de la Universidad del Cauca, desarrolla fundamentos teórico-metodológicos para un acercamiento al problema, analiza la experiencia mexicana de los últimos años al respecto y presenta una propuesta para ser impulsada dentro de condiciones institucionales y sociales específicas. El trabajo está, en consecuencia estructurado de la siguiente manera:

El capítulo I se titula **La formación del profesorado de la Universidad del Cauca en el contexto colombiano**. En él se estudia la problemática actual de la universidad colombiana y de la formación profesoral desde las Reformas Universitarias impulsadas durante el presente siglo. Se reflexiona sobre la actual crisis del país, sus perspectivas históricas y su relación con el papel que están jugando las universidades públicas frente a las coyunturas sociales, políticas y económicas. En este marco se identifican distorsiones y posibilidades de la formación centrando el análisis en el proceso actual de la Universidad del Cauca.

En el capítulo II, denominado **Elementos para una crítica de la capacitación como racionalidad técnica**, se delimita tal concepto y se exploran sus fundamentos teóricos, epistemológicos y políticos lo mismo que sus relaciones con la visión tecnológica de la educación dentro de la cual es impulsada la capacitación docente como adiestramiento instrumental. Para explicar la relación entre la capacitación docente así enfocada y las tendencias de desarrollo social con su correspondiente concepción sobre la educación y sobre la misión de la universidad, se aborda el análisis de tres planteamientos positivistas: la estratificación social, la teoría técnico funcional de la educación y la teoría del capital humano.

En el capítulo III, **Hacia una conceptualización de la formación docente**, por oposición a la concepción tecnologista, se conceptualiza la formación docente, se analizan las condiciones que una concepción educativa debería llenar para que posibilite plantear y enfrentar el problema de la formación. Igualmente se analizan aspectos generales de la formación humana y específicos de la formación del profesor universitario. El capítulo

culmina con la identificación de tres problemas fundamentales y mutuamente constitutivos en la formación del profesorado: el estructural, el teórico-metodológico y el estratégico.

A partir de un análisis de la Modernización Educativa que se impulsó en México desde la década de los setenta, en el capítulo IV, **Panorama de la formación del profesor universitario en México**, se estudia la evolución de los enfoques y de las políticas estatales sobre la formación del profesor universitario, se identifican cuatro momentos que originan tres tendencias que en la actualidad subsisten simultáneamente: un enfoque tecnologista, un planteamiento sistemático y un pensamiento alternativo multirreferenciado.

El capítulo V **La formación del profesor universitario con base en la práctica investigativa como estrategia didáctica** sintetiza la propuesta de formarse construyendo una perspectiva dialéctica por medio de la práctica investigativa. Condensa la fundamentación teórico-metodológica, analiza límites y posibilidades de la estrategia sugerida y plantea etapas y condiciones que la harían viable.

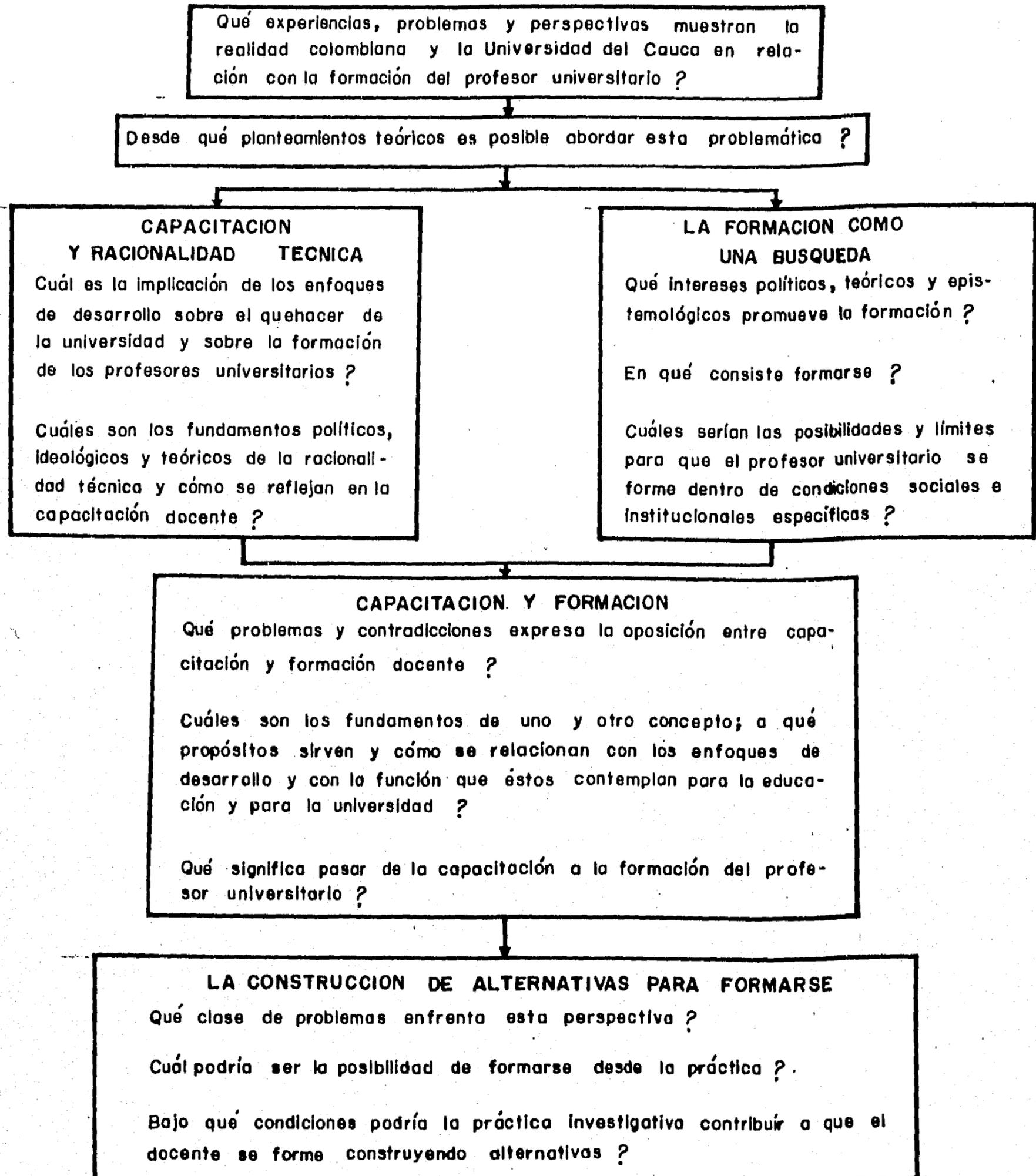
Al final del trabajo se presentan las principales conclusiones sobre el mismo, se reitera en ellas el sentido de la propuesta y los obstáculos y perspectivas para su desarrollo. También se incluye una breve reseña histórica de la Universidad del Cauca.

Las ideas centrales de la presente investigación se han esquematizado en el cuadro No 1: "De la capacitación a la formación del profesor universitario", que se ubica en la página siguiente.

7-A

CUADRO N° 1.

DE LA CAPACITACION A LA FORMACION



CAPITULO PRIMERO

LA FORMACION DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA EN EL CONTEXTO COLOMBIANO.

Mi relato será fiel a la realidad o, en todo caso, a mi recuerdo personal de la realidad. Los hechos ocurrieron hace muy poco, pero sé que el hábito literario es asimismo el hábito de intercalar rasgos circunstanciales y de acentuar los énfasis.¹

El propósito del presente capítulo es analizar cómo se ha llevado a cabo la formación del profesor de la Universidad del Cauca en los últimos años. Como principales tendencias se observan dos maneras diferentes de comprender y de llevar a cabo esta actividad.

La tendencia predominante ha consistido en instrumentar al profesor para que enfrente con éxito algunas tareas relacionadas con la transmisión de información y con el desarrollo de determinadas habilidades prácticas en los alumnos prescindiendo del problema del desarrollo del conocimiento en las disciplinas y campos profesionales como también en el área pedagógica. Además, dicha instrumentación lleva a que el profesor ignore el sentido de su trabajo, su relación con el quehacer universitario y con la totalidad social.

La otra forma apenas comienza a abrirse paso como política académica ya que antes estaba reducida a algunas iniciativas individuales. Consiste en reconocer la necesidad de una educación permanente para el profesor que abarque múltiples aspectos de su práctica y se potencie desde ésta.

Este capítulo ubica el problema de la formación profesoral en el contexto social y educativo de Colombia. Se trata de identificar la relación existente entre las políticas estatales sobre la educación y sobre la universidad y las políticas internas de la Universidad del Cauca con la forma en que se desarrolla la actividad académica y su correspondiente repercusión sobre la preparación de los docentes universitarios. Para ello se hace un recorrido por las principales reformas universitarias del presente siglo y se identifican cuatro momentos especialmente importantes: 1) la Reforma Conservadora de principios del siglo, 2) El proyecto modernizador de la Revolución en Marcha, 3) El reformismo tecnologista de los gobiernos del Frente Nacional y 4) El proyecto de reforma contemporáneo a la crisis actual de la sociedad colombiana.

1. BORGES, Jorge Luis, El libro de arena, Alianza Editorial Mexicana, México, 1989, p. 15.

El análisis centra en las Reformas Educativas que impulsaron los gobiernos del Frente Nacional y se busca explicaciones al extrañamiento de que ha sido objeto la formación de los docentes de la educación superior en los enfoques de tales reformas sobre el desarrollo socio-económico. Además se muestra que durante este periodo, igual que en Latinoamérica, en Colombia se dió una gran injerencia estadounidense sobre la vida nacional que acentuó el retraso en las esferas económica, política, social, educativa y científica, principalmente. En parte esto fue más fácil porque a la universidad pública se la construyó en su función política, cultural y científica y esto contribuyó a extrañar toda clase de procesos formativos.

Se analizan los antecedentes de esta situación en las Reformas Educativas promovidas por la hegemonía conservadora de principios del presente siglo y en el desenlace del movimiento reformista de la Revolución en Marcha impulsado por el régimen liberal progresista entre la tercera y la cuarta décadas.

Se refiere como se fue conformando quizá la más grave crisis que haya sufrido la sociedad colombiana en toda su historia y su relación con el trabajo universitario y la preparación de los docentes de este nivel. Pero también se analiza la forma en que se ha venido buscando salida a dicha crisis a través de procesos políticos y sociales y el papel que va consolidando la universidad pública en la comprensión de estas dinámicas y en la génesis de planteamientos alternativos sobre la economía, la política y la educación, especialmente. Desde allí se reflexiona sobre las contradicciones, los problemas y las perspectivas de que la actividad universitaria pudiera ser canalizada y convertida por los propios docentes en experiencia formativa.

La reflexión sobre el panorama anterior se centra al final del capítulo en el caso de la Universidad del Cauca, por ser esta la institución a la que va dirigida nuestra propuesta. Se contempla el impacto de la situación nacional sobre la mencionada universidad y también la forma en que ésta adelanta su reconstrucción mientras plantea alternativas para el desarrollo del país.

Como principales fuentes de información se toman numerosos documentos producidos y difundidos en la participación de la Universidad del Cauca en el actual debate sobre la situación del país y en el proceso de reconstrucción a que se ha hecho referencia. También se recupera la experiencia del suscrito derivada de pertenecer desde hace más de 16 años como profesor de tiempo completo al Departamento de Formación Docente de la mencionada universidad.

1.1. El problema desde el punto de vista estructural

En este primer apartado se analiza el impacto que han tenido las reformas universitarias de los últimos años sobre la formación de los profesores universitarios. El contenido de esta parte se complementa con el marco teórico sobre la formación que es tema del capítulo III y que al tratar el problema de la formación de los

docentes de la educación superior contempla como dimensiones básicas: la estructural, la teórico-práctica y la estratégica.

La formación del profesor universitario está determinada también estructuralmente por intereses, dinámicas y contradicciones de la sociedad colombiana en general y por la posición estatal frente a ellas. Las políticas universitarias, las condiciones laborales y el sentido del trabajo académico; los problemas significativos, las corrientes de pensamiento y los enfoques sobre la formación del profesor universitario reflejan problemas y tendencias de la sociedad. La universidad es parte de un orden socioeconómico, institucional e ideológico y participa en sus particularidades de sus rasgos, crisis y propósitos.²

Si el Estado es democrático, interpreta la problemática social, económica, política y cultural y la traduce en enfoques de desarrollo que respondan a las necesidades de los sectores mayoritarios de la sociedad. Estos marcos contienen la función que se asigna a la educación, la misión que se contempla para la universidad y por ello la posición frente a problemas específicos como la formación del profesor universitario. Sin embargo no siempre son coherentes y democráticos. Pero frente a ellos la universidad puede responder adaptiva o críticamente. Sin embargo, su respuesta crítica en mucho depende de la existencia en la institución de auténticos procesos formativos. En ello fijaremos nuestra atención en el presente capítulo.

Contextualicemos lo anterior. Uno de los reflejos de las crisis estructurales del Estado Colombiano es su incapacidad para interpretar fuerzas, contradicciones y necesidades sociales y para formular y aplicar políticas que dirijan los propósitos y las acciones de los agentes estatales hacia la atención de las necesidades más urgentes de la sociedad. Dentro de esa carencia global, la educación y la universidad han adolecido de un rumbo claro. Esto contribuye a que la formación del profesor universitario haya sido desatendida.

Desde la creación del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), por ejemplo, tuvieron que transcurrir 22 años para que el Estado convocara a un amplio debate público sobre la universidad que partió del reconocimiento de que aquél:

"Ha carecido en los últimos decenios de políticas coherentes que definan cuáles son los objetivos esenciales que se le plantean a la Universidad Colombiana en el momento histórico de transición que vivimos. No existe una formulación conceptual en torno a los problemas educativos esenciales que debemos resolver y sobre qué rumbo tomar. Ello se deriva de un mal generalizado: vivimos una sociedad fragmentada como si se tratara de compartimientos estancos, sin interrelación recíproca. Por ejemplo no se ha formulado de una manera clara, ni se sabe con certeza, si la principal tarea del momento consiste en crear una infraestructura industrial y una masa crítica de recursos humanos capaces de enfrentar la creciente competencia internacional o si por el contrario debemos continuar en el esquema proteccionista de una industria oligopólica que no puede competir en los mercados internacionales ni en el mercado interno; por ende no tenemos claro cuáles serían los instrumentos

2. Cfr., SAA Velasco, Ernesto, "El papel de la universidad en una sociedad en crisis", La Universidad del Futuro, Popayán, 1987, p. 9.

para canalizar una creciente inversión de capital con propósitos de renovación tecnológica y ampliación de la base productiva con el consiguiente papel protagónico que asumiría la universidad".³

Desde luego, la carencia no se ha limitado a los últimos años. Tampoco el esclarecimiento de la misión histórica de la universidad contemplaría sólo la relación entre el desarrollo económico y el educativo como lo hace el análisis precitado. Se tendría que reconocer la necesidad de consolidar un marco científico y filosófico para el estudio del país. Habría que destacar la importancia de dicho marco en el análisis de la historia, de los grandes problemas, de los recursos y las ventajas comparativas de Colombia; en el esclarecimiento de las relaciones sociales y de producción y en la construcción de nuevas utopías sobre una sociedad democrática.

Por ahora lo importante es que está posibilitando un debate inaplazable. Pero esta perspectiva sólo avanzará dentro de un Estado que comprenda que aunque la función crítica de la universidad implica contradicciones y tensiones sociales, la consolidación racional de un proyecto político es inalcanzable al margen de la actividad científica y filosófica y del debate público.

Por tanto, es indispensable que el Estado, aún dentro de sus contradicciones, confíe en la universidad y busque desarrollarla. Sin esta garantía política es difícil que los programas de formación del profesorado universitario arraiguen. Ni la problemática universitaria, ni la formación son asuntos simplemente de técnicas didácticas. Las iniciativas y propósitos sobre la formación necesitan eco en las políticas de cada universidad y éstas en las del Estado. La correspondencia debe ser recíproca y basada en visiones de gran alcance.

La ausencia de políticas estatales refleja un vacío mayor: la carencia de un modelo de desarrollo que le marque un rumbo a la nación y vaya más allá de propósitos electoreros. El rezago histórico proveniente de ser conquistados por un régimen decadente e inmedatista, que incluso recurrió al aniquilamiento para usufructuar nuestras riquezas, se refuerza por la incapacidad de la clase política para adelantar los cambios que el país requiere. Como consecuencia hoy asistimos a una crisis generalizada de la sociedad colombiana.

Esta crisis, en lo económico que es su eje, presenta contradicciones entre capital y trabajo, entre pobres y ricos. Dentro de un modelo dependiente, se impone un lento desarrollo por el condicionamiento capitalista de los planes económicos y sociales; por la importación de tecnología y de bienes de capital; por el saqueo de nuestras riquezas naturales y por la acumulación monopolista en muchos renglones de la economía nacional. Los efectos de la estructura económica interna se agudizan por la recesión del capitalismo internacional.⁴

3. PALACIOS, Marco, op. cit. p. 37.

4. Cfr. JARAMILLO, "El papel de la universidad en una sociedad en crisis", op. cit., p. 1-8.

Aunque la economía colombiana muestra una considerable vitalidad con un PIB que en el último año creció en un 3.5%, la distribución de excedentes es antidemocrática y se agrava porque la deuda externa, absorbe divisas que pudieran destinarse a necesidades prioritarias de la sociedad.⁵ A esto se agrega que las exportaciones giran alrededor del café cuando pudieran consolidarse en el petróleo, el carbón o el níquel.⁶ Además, la producción agrícola, renglón clave de nuestra economía, sigue afectada por problemas de tenencia, de créditos, de asistencia técnica y de falta de mercados internacionales. En su defecto se acentúa la producción elemental de bienes primarios, agrícolas y mineros y se imposibilita la generación de valor agregado por carencia de servicios básicos y de infraestructura, entre otras causas. Correlativamente la inversión productiva continúa decreciendo⁷ y se fortalece la actividad del capital financiero especulativo y de la economía informal y subterránea.

Por su parte, la modernización y la Reforma Constitucional marchan a un ritmo más lento que el de la problemática nacional. La administración estatal, la actividad política y la emergencia de nuevas fuerzas que pudieran contribuir al desencadenamiento de auténticos procesos democráticos están profundamente afectados por el clientelismo y por diversas formas de violencia. Todo este panorama va generando una profunda crisis social, ideológica y cultural difícil de descifrar y de contrarrestar, pero imposible de eludir al elucidar la misión histórica de la universidad y la relación de ésta con la formación de los profesores universitarios.

Un esbozo histórico muy general muestra que en la segunda mitad del presente siglo, en la sociedad colombiana se han acelerado grandes transformaciones que agravan su problemática y que no han sido correspondidas por modelos de crecimiento y políticas estatales que erradiquen la desigualdad y hagan frente, con sentido democrático y nacionalista, a los problemas internos y a las contradicciones a que abocan las tendencias de la economía y la política mundial.

Grandes sectores de la población rural al sentir la ausencia del Estado en la atención de sus necesidades básicas y en el impulso de políticas agrarias requeridas para ampliar la base social de la producción, emigraron a los centros urbanos buscando mejores oportunidades. Pero tampoco allí había un proyecto coherente sobre inversión productiva y desarrollo de la fuerza laboral que permitiera atender la creciente demanda social desarrollando el mercado interno y compitiendo con razonable éxito en el mercado internacional.⁸ Los gobiernos en turno fueron puestos al servicio de los intereses monopólicos de las clases dominantes y del capital

5. Al correlacionar varios factores como el PIB y su ritmo de crecimiento, el índice de inflación, el monto de la deuda externa y su relación con el volumen de las exportaciones, se concluye que la economía colombiana es una de las más promisorias de América Latina en términos globales. Pero paradójicamente esta situación se da en un clima social y político de grandes conflictos, debido, entre otros factores, a una profunda desigualdad social. Cfr. Revista Semana No. 466, abril 9 a 16 de 1991, p. 43 (Fuente: "Fortune").

6. Cfr., PALACIOS, Marco, op. cit., p. 15.

7. Ibid., p. 19.

8. Cfr. KATARAIN, Vicente, "Sin un modelo de desarrollo en vísperas del Siglo XXI", En que momento se jodió Colombia, Editorial Oveja Negra, Bogotá, 1990, p. 239.

internacional. En esas condiciones, el desempleo creció mientras aumentaban las frustraciones de los sectores marginados y se ahondaba la desigualdad social dando paso a la violencia.⁹

Correlativamente, los medios de comunicación hacían posible contrarrestar los niveles de vida entre las clases sociales; el incremento expansivo de la educación despertaba en los sectores marginados una relativa conciencia crítica y la sociedad de consumo aumentaba las apetencias sociales. Todo ello ha contribuido a que los sectores marginados al percibir su situación reclamaran del Estado respuestas democratizadoras. La elevación de las expectativas sociales, la afirmación de la dignidad y de los derechos humanos acentuaron un profundo deseo de participación cívica y política que el Estado aún no ha canalizado.¹⁰ Mientras tanto, la educación superior ha sido manejada por el Estado con la creencia de que la diversificación tecnologista impulsará la movilidad social como factor democratizador. Las dudas sobre el modelo, la sensibilidad a la problemática social y muchos intereses críticos son frecuentemente hostigados.

Hoy esperan solución: las necesidades básicas de los sectores mayoritarios, la conformación de un marco jurídico de pleno acento democrático, la garantía de una adecuada administración de justicia, el impulso de nuevos modelos de organización social de la producción, el establecimiento de canales adecuados de expresión democrática y el afianzamiento de una cultura para la paz. Se considera que las respuestas no serán adecuadas en ausencia de la universidad.¹¹

Aunque la violencia hoy presenta niveles alarmantes y el desconcierto de la nación es inocultable, los procesos políticos y sociales que buscan concreción en la Reforma Constitucional en marcha, objetivamente sustentan una esperanza para el país. Cada vez parece que se consolida bases para una convivencia democrática.¹²

9. Aproximadamente el 70% de la población colombiana es urbana. Se considera que tan sólo en dos décadas (50 a 60) la estructura poblacional en el país paso de un 70% rural a la misma cifra urbana sin que se dieran desarrollos en la estructura productiva y en los servicios básicos que hicieran posibles manejar esta súbita transformación.

A la carencia de servicios básicos (agua potable, alcantarillado, electricidad, etc.), de educación, vivienda y empleo de los sectores sociales marginados de la ciudad se agregarían las considerables demandas generales por la avalancha que desde el campo se dio de manera caótica. La Reforma Agraria acentuaba la frustración y las políticas económicas dependientes fortalecían la economía extractiva y se subsistencia. Cfr., De ROUX, Francisco, "Construir la paz en el vacío ético y social", En qué momento..., p. 180.

10. Ibid., p. 180.

11. Cada vez es más explícita la correlación entre los aspectos teórico-epistemológicos y la función democrática que se reclama de las ciencias sociales, más no como aplicación tecnológica a la comprensión de la realidad sino como perspectiva dialéctico-hermenéutica. Por ello se afirma que la universidad debe dar tanta importancia a las ciencias sociales como a las naturales. Cfr., GONZALEZ CASANOVA, Pablo. "La crisis del mundo actual... p. 230-231.

12. Un hecho notable es el reconocimiento por parte del gobierno actual de la emergencia y consolidación de nuevas fuerzas políticas y el rompimiento de hecho del monopolio del bipartidismo tanto en la administración del Estado como en los diferentes procesos sociales.

Pero la consolidación de un proyecto político que recoja crítica y constructivamente nuestra convulsionada experiencia histórica, que potencie nuestras riquezas y que armonice democráticamente los intereses y las fuerzas sociales, en lo que respecta a la universidad, depende entre otros, de dos factores fundamentales:

- 1) acuerdo y voluntad política de las fuerzas en conflicto que eviten la polarización frente a la función crítica y científica de la universidad;
- 2) base científica y filosófica que genere nuevos marcos interpretativos, que recree los existentes y fundamente alternativas basadas en la imaginación creadora, en el trabajo interdisciplinario y pluralista y sobre todo, en la conciencia de que el motor de la historia no son los modelos rígidos de interpretación y organización social, sino los sujetos sociales.¹³ Se requiere afianzar la idea de que los sujetos sociales mediante la praxis sean capaces de comprender y de transformar su realidad hacia condiciones de vida humanizantes, basadas en la igualdad y la justicia.

En este marco es donde la universidad puede hacer presencia y desde donde se debe visualizar la formación del profesor universitario. El punto de partida de la universidad tiene que ser la reflexión sobre sí misma y sobre el país. Así será posible superar el instrumentalismo y el idealismo que han caracterizado la capacitación como adiestramiento didáctico. Un breve recorrido por la modernización universitaria en el país nos ayudaría a identificar y clarificar el camino por recorrer.

1.1.1. La modernización universitaria: una sucesión de inercias y distorsiones.

El proceso modernizador que a partir de los años sesenta desencadenó Estados Unidos sobre América Latina, y que se analiza en la introducción al capítulo IV, tomó a Colombia sin un proyecto de desarrollo que le permitiera asimilar positivamente el "boom" industrial internacional que según algunos especialistas, en los veinte años siguientes a la posguerra hizo crecer la economía mundial mucho más que en el siglo y medio precedentes. Se afirma que no sólo hemos sido incapaces de superar nuestros problemas estructurales sino que aquella carencia llevó a que ingresáramos al capitalismo en sus aspectos más negativos como la especulación financiera y la producción elemental de bienes primarios, agrícolas y mineros.¹⁴

13. Cfr., De ROUX, Francisco op. cit., p. 193.

14. Se anota que por ejemplo nuestra cultura económica no asimiló conceptos como: la producción agrícola e industrial masivas, el marketing internacional, el control de calidad, el management o gestión empresarial moderna. Esto sería uno de los aspectos que reflejan la racionalidad técnica como ausencia de reflexión en la enseñanza de las áreas económicas; incluso en mucho, como la investigación sobre el sector se limita dentro de esa visión a los aspectos cuantitativos. Cfr., KATARAIN, op. cit., p. 233.

Es por eso que hoy el país sigue careciendo, como en los demás sectores, de un proyecto educativo integral, en el cual se inscriban políticas sobre la formación del profesor universitario como parte de un planteamiento coherente sobre la educación superior. En los ciento ochenta y un años de vida republicana jamás lo hemos tenido ya que las reformas educativas han sido desarticuladas y parciales, centradas en los niveles básicos con énfasis en la normatividad. Hagamos un breve recorrido por el presente siglo :

En 1903 se expidió la Ley 39, dentro de una hegemonía conservadora que duró más de cincuenta años. Esta estableció quizá la única reforma integral de la educación que ha tenido el país y que pese a su carácter inercial¹⁵ no fue puesta en marcha por falta de determinación del gobierno.

Transcurridos más de treinta años, ante la crisis interna del sistema oligárquico y las repercusiones de la crisis económica mundial, se constituyó el proyecto político de corte liberal progresista conocido como "la Revolución en Marcha" (1934-1939). Bajo el primer gobierno de Alfonso López Pumarejo se dio uno de los intentos más consistentes de modernización de las estructuras económicas, sociales, culturales y políticas del país que contemporizó con otros intentos similares en América Latina. La Reforma Constitucional de entonces contempló la limitación del poder político de la iglesia y el incremento de la participación popular dentro de orientaciones de interés social y de corte nacionalista; esto le grangeó considerable apoyo popular.

Coherentemente, la política educativa buscó el fortalecimiento del carácter laico y científico de la universidad.¹⁶ Aunque estas directrices jamás consolidaron un proyecto político coherente sobre el nivel superior, si representaron un avance en el control educativo por parte del Estado y un afianzamiento del espacio institucional para la investigación científica. A pesar de haberse limitado a la Universidad Nacional ha sido de gran importancia para el desarrollo del país.¹⁷

Pero las disputas hegemónicas bipartidistas, las contradicciones del proyecto liberal, las condiciones estructurales, la dependencia y la marcada tendencia centralista limitaron las posibilidades de un significativo desarrollo de la universidad colombiana. La reforma universitaria no contempló el total de universidades

15. Esta Ley contemplaba todos los niveles educativos y enunciaba como propósitos atender las prioridades del país y las necesidades de la vida moderna. Resaltaba la necesidad de impulsar las profesiones liberales y de fomentar el desarrollo de las artes manufactureras y la explotación científica de las riquezas naturales. En lo organizativo se comprometía con una amplia descentralización del sistema universitario, con el restablecimiento de la Universidad Nacional, que como en otros países latinoamericanos había sido cerrada, y con el fortalecimiento de la autonomía universitaria. A decir de su artífice: "nuestra consigna ha de ser una continua marcha hacia el progreso dentro de la tradición". Cfr. BOHORQUEZ CASALLAS, Luis A. La evolución educativa en Colombia, Editorial Cultural Colombiana, Bogotá, 1956, p. 422.

16. Cfr., GONZALEZ, Fernán, Educación y Estado en la Historia de Colombia, Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP), Bogotá, 1978, p. 64.

17. La tendencia centralista continúa presente incluso en ciertos debates progresistas que actualmente se llevan a cabo sobre la educación superior en Colombia. Cfr., PALACIOS, Marco, op. cit., p. 60.

colombianas; el centralismo¹⁸, la limitó a la Universidad Nacional. Esto hechó a perder la selección y profesionalización del profesorado universitario que entonces se intentó y desaprovechó la apertura de la universidad a nuevas corrientes de pensamiento y de la ciencia como Marx, Freud, el derecho público francés, la filosofía del derecho alemán, la filosofía fenomenológica y el existencialismo, entre los principales.¹⁹

Pero quizá el factor que más impidió la consolidación del proyecto modernizador de corte nacionalista y democrático de la Revolución en Marcha fue la violencia política. La filosofía educativa que aquel proyecto implicaba con su correspondiente idea sobre la universidad se fue diluyendo. Esto dió pie a una serie de distorsiones tanto en el quehacer universitario como en la formación de los profesores que se prolongó por más de treinta años.

Según Lebot²⁰, entre 1945 y 1970, bajo el predominio de regímenes conservadores se dio un período de "regresión-racionalización-expansión" caracterizado entre otros por los siguientes rasgos: 1) exigencia por parte del Estado de neutralidad política de los educadores, 2) lucha por el control burocrático de la educación, 3) recristianización de la enseñanza oficial, 4) búsqueda de pertinencia educativa sin consideración de los problemas estructurales.

A los anteriores rasgos se ha agregado la adecuación de la educación superior a las demandas del sector productivo, buscando hacer corresponder el desarrollo de la fuerza laboral a las necesidades del desarrollo industrial, mediante un enfoque educativo tecnologista.

18. Colombia es un país de regiones y un auténtico mosaico cultural. Hacia el primer tercio del presente siglo, 3 de cada 4 habitantes eran rurales. El país tenía grandes limitaciones de infraestructura en las áreas de servicios públicos, productiva y de comunicaciones, agravado esto último por su compleja topografía. Para entonces, la mujer estaba excluida de las actividades educativa, económica, política y social; de cada 4 mil habitantes sólo uno asistía a la universidad. Por estas razones la cualificación de la fuerza laboral a través de la educación superior no sólo demandaba pertinencia de la oferta sino que representaba un grave problema de cobertura. En otras condiciones una estrategia de centralización hubiera resultado más razonable técnica y políticamente. No obstante el centralismo se impuso y la universidad pública resignó sus aspiraciones a nombre de la Universidad Nacional.

El Estado más tarde procuró responder al problema del centralismo con la creación de universidades regionales en casi todo el país. Pero como esta medida carecía de un marco político integrador, generó otra gran distorsión: la proliferación de instituciones, especialmente de carácter privado, muchas de ellas de dudosa calidad.

El maestro Gerardo Molina atribuye la proliferación de universidades y la aparición desmedida de universidades privadas, entre otras causas: al crecimiento demográfico, a la amplitud de libertad de enseñanza e incapacidad del Estado para atender la demanda, a la falta de planificación, a la laxitud normativa, al hostigamiento de las universidades oficiales, a las diferencias ideológicas, a los intereses clientelistas y a la búsqueda de lucro económico. Cfr. MOLINA, Gerardo, "Universidad Estatal y Universidad Privada", ¿Universidad Oficial o Universidad Pública? Bases para una política universitaria, Ediciones Tercer Mundo, Bogotá, 1978.

19. Cfr., GONZALEZ, Fernán, op. cit., p. 99.

20. Cfr. LEBOT, Ivón, "Organización y funcionamiento del Sistema Educativo Colombiano", DANE, Boletín Mensual de Estadística No. 249, abril de 1970, en González Fernán, op. cit., p. 103.

Este marco ideológico de manera coherente aunque no explícita ignoró y eludió el planteamiento de la problemática de la formación y promovió en cambio una capacitación didáctica del profesor universitario neutral y aséptica. Veamos cómo en los veinticinco años del período regresivo se extrañó la formación tanto general como profesoral.

Hacia 1948, la violencia bipartidista llegó a su clímax con el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, candidato a la presidencia de la República, y configuró una crisis que sólo se atenuaría diez años después con el establecimiento del Frente Nacional como acuerdo bipartidista de alternación en el poder que se extendió hasta 1974.

Durante este período tampoco se logró estructurar un modelo de desarrollo que incluyera un proyecto educativo integral. En la administración que correspondió al Frente Nacional en todos los sectores se impulsaron políticas de corto plazo casi siempre limitadas al control burocrático del Estado. En éstas, no había controversias ideológicas de fondo pero sí un marcado carácter antidemocrático, con fuerte influjo de la "asistencia técnica norteamericana" y severos condicionamientos económicos de los organismos internacionales convertidos en instrumentos de fuerza del capitalismo, que como ya se notó, colocan la tecnología educativa como punta de lanza de un proyecto político hegemónico.

En efecto, en el primer gobierno del Frente Nacional (1958-1962) se contrató una misión extranjera para que "diagnosticara" la educación superior. Como resultado, en 1961 se entregó el conocido "Informe Atcon", que atacaba la proliferación de universidades y el feudalismo de las facultades, pero cuyo verdadero trasfondo era abogar por la implantación de una ideología tecnocrática que sujetara la universidad a los intereses de los grupos hegemónicos, aplazando una vez más las demandas de los sectores mayoritarios de la sociedad.

Este Informe consideraba como supuestos básicos para la Reforma Universitaria Colombiana: 1) la reducción de la injerencia del Estado en la educación superior fortaleciendo la universidad privada y fomentando la autonomía universitaria desde el sesgo de la libre empresa, 2) la reducción de la agitación estudiantil, 3) la exigencia de neutralidad política a la universidad, 4) la elevación de los costos de matrícula y el establecimiento del sistema de becas como mecanismos de control sobre el estudiantado y 5) la diversificación de la educación superior con énfasis en la tecnologización de los diferentes niveles educativos.²¹

Dentro de este enfoque puede inferirse el nulo interés por considerar la formación profesoral como uno de los aspectos cruciales de la problemática universitaria. Algunos intentos de avanzar hacia una auténtica formación provinieron de luchas individuales y colectivos académicos que no siempre lograron profundizar suficientemente

21. Cfr., GONZALEZ, Fernán, op. cit., p. 118.

sobre el carácter político de lo didáctico. Al no desarrollar un pensamiento educativo sistemático, se limitaron a la denuncia.

En esa misma línea de "asistencia técnica", entre 1966 y 1967, la Asociación Colombiana de Universidades contrató la asesoría de la Universidad de California que produjo como marco de la Reforma Universitaria el denominado Plan Básico. Este, además de ratificar los planteamientos del Informe Atcon, sugería la creación de un organismo planificador de la enseñanza superior y proponía que la demanda estudiantil se atendiera con dos tipos de oferta: 1) los Institutos Universitarios que a través de estudios generales actuarían como filtros del sistema y 2) universidades propiamente dichas en las que una vez decantada la demanda, los estudiantes optarían por un programa que respondiera adecuadamente a la supuestas necesidades de diversificación tecnológica del país.

Otras recomendaciones se referían a la participación mayoritaria del Estado, la industria y la iglesia en los órganos de gobierno universitario.²² En el proyecto de reforma no sólo se volvía a excluir la problemática de la formación del profesor universitario sino también la problemática social. Pero también se excluían la base científica y filosófica que presupone la cualificación de las fuerzas productivas y el desarrollo económico, social, político, científico y cultural del país. En cambio el manejo universitario se enfocaba a un control policiaco, a un entrenamiento técnico, a la pasividad y neutralidad política. Es decir indirectamente se reclamaba la inercia de la universidad como una de las garantías indispensables para la implantación de una política dependiente.

Implantadas algunas medidas de la Reforma y advertidos sus verdaderos propósitos, la reacción no se hizo esperar. Pero como en otros países de América Latina los movimientos contrahegemónicos, y especialmente el estudiantil, que logró unificarse alrededor de algunas reivindicaciones mínimas²³, e intentó coordinar propósitos y acciones con otras fuerzas sociales, fue violentamente reprimido. Una alta cuota de vidas humanas fue el costo de una fractura apenas parcial al proceso de reforma tecnologista.

El enfoque de crecimiento (así no constituyera un modelo estructurado) y la sucesivas políticas dependientes que impulsaron los gobiernos del Frente Nacional hicieron posible que las visiones funcionalistas primaran en la sociedad y la educación. Se imprimió al sistema universitario los rasgos propios de una modernización

22. *Ibid.*, p. 119.

23. Ocupada militarmente la Universidad del Valle y con un saldo de numerosos muertos, en 1971 el movimiento estudiantil fijó como base de negociación con el gobierno: 1) la abolición de los Consejos Superiores Universitarios, 2) la liquidación del ICFES, 3) el reconocimiento de la Universidad Nacional como eje de la Reforma Universitaria, 4) similitud de normas de organización estudiantil y profesoral entre las universidades públicas y privadas y 5) revisión de contratos con las entidades extranjeras. Cfr., LEBOT, Ivón. *op. cit.*, p. 67.

tecnologista que ha fortalecido ideológica, política y científicamente la racionalidad técnica. Esta ha fundamentado la capacitación docente como reduccionismo instrumental que especificaremos más adelante.

En la Universidad Colombiana hoy se trata de descifrar y de superar los rasgos de la modernización tecnologista, así mismo, de aclarar cómo obstaculizan a los verdaderos procesos formativos. Veamos algunos detalles:

En las últimas 5 décadas la educación superior pasó de 3,000 a 500,000 estudiantes requiriendo inicialmente dos décadas para sobrepasar la cifra de 20,000 y 40 años para multiplicarse por 100. La última década, quizá como reflejo de la recesión económica, refleja el ritmo de crecimiento más lento de todo el período.²⁴ Al crecimiento expansivo de la matrícula correspondió una desordenada proliferación de programas e instituciones, a tal punto que hoy, para 9 áreas en que se agrupa la oferta educativa existen 2,274 programas que en realidad sólo reflejan una nomenclatura "dispersa, arbitraria y caótica" con la cual compiten en el mercado universitario más de 250 instituciones entre públicas y privadas.²⁵

Con el crecimiento de la matrícula estudiantil, la planta profesoral ascendió a casi 48,000 docentes, de los que sólo el 40% es de tiempo completo; menos del 3% acredita título de Doctorado y sólo el 14%, el de Maestría.²⁶

El crecimiento de la matrícula estudiantil al provenir de respuestas a presiones sociales no clarificadas suficientemente y de propósitos políticos dependientes y centrados en intereses electorales se dio sin cualificar la oferta y sin adecuada planificación. Se improvisó el profesorado universitario y hasta la fecha, el Estado no ha configurado un solo plan para su formación, apoyado en políticas pertinentes, con recursos financieros de dedicación exclusiva y enmarcado en un planteamiento coherente de reforma universitaria.

Los principios generales del Decreto 80/80, "por el cual se organiza el Sistema de Educación Post-Secundaria" sugieren condiciones favorables para llenar este vacío. Sin embargo, no hay una definición explícita sobre el tema y la precitada norma se limita a establecer como un derecho del personal docente: "participar en programas de actualización de conocimientos y perfeccionamiento académico, humanístico, científico, artístico y técnico, de acuerdo con los planes que adopte la institución" (Artículo 101, Literal C).

24. La expansión educativa ha sido un rasgo común de la universidad latinoamericana. En Colombia, se anota que el fenómeno del crecimiento de la educación superior se ha experimentado con cierto retraso y con menor intensidad. Cfr., GOMEZ C. Victor M. y BORRERO P. Margarita, "La educación superior en Colombia: Análisis de tres modalidades recientes", Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XVII, No. 2, México, p. 47.

25. ICFES, Subdirección de Planeación, PALACIOS, op. cit., Cuadro Anexo No. 3.

26. Ibid., Cuadro Anexo No. 4.

En desarrollo de la Reforma se constituyeron varios Fondos Especiales pero ninguno para el financiamiento de la formación profesoral. El Fondo para el Fomento de la Investigación Científica (Acuerdo 235 de 1980) contempla el apoyo a la conformación de grupos de investigación. Pero los criterios con que se administra enfatizan en la investigación aplicada y específicamente la que genere prototipos comercializables, con lo cual subsiste la carencia aludida.

En noviembre de 1990, en la presentación de las directrices para la educación superior, el Director del ICFES refirió como política: "la formación de investigadores y docentes" y anunció que se "presentaría al gobierno nacional y a las agencias de crédito externo un Programa de Formación de Investigadores y Desarrollo Científico" consistente con la recomendaciones para el desarrollo científico y tecnológico y para la formación de una comunidad científica nacional. Este programa buscaría el fortalecimiento de la capacidad académica y científica de docentes e investigadores.²⁷ A la fecha no hay concreción al respecto.

En cambio, el Estado constriñe el desencadenamiento de procesos auténticamente formativos para estudiantes y profesores al imponer como indicador de eficiencia universitaria y criterio de asignación presupuestal la proporción de alumnos atendidos por cada profesor. Llama al atención que los organismos gremiales del magisterio, a pesar de su progresiva claridad sobre la problemática universitaria, aún no incluyan como reivindicación la conquista de condiciones favorables para programas de educación permanente que pudieran apoyar su formación.²⁸

Como otro rasgo de la modernización tecnologista de la educación superior varios estudios revelan que la expansión cuantitativa ha seguido los lineamientos de una extrema diversificación de carreras con currículos que en términos generales sólo responden a presiones de los empleadores y cuyo valor ocupacional disminuye o desaparece al cambiar la dirección de la demanda. Se señala que teniendo el denominado "perfil ocupacional" como eje del diseño, la formación se ha enfocado al aprendizaje de una actividad y no al desarrollo de un área general del conocimiento.²⁹

El predominio de las demandas de empleo en la enseñanza ha traído una doble implicación para la formación de los profesores universitarios:

1) al cambiar las situaciones que generan las demandas, los currículos quedan desprotegidos, por su incapacidad de ajuste a los nuevos requerimientos de los empleadores. Percibida esta rigidez por el mercado de trabajo, se

27. ICFES, "Políticas para la educación superior", Unicauca Hoy, No. 26, Popayán, diciembre de 1990, p. 3.

28. Cfr. "Informe sobre el Congreso Nacional de Profesores Universitarios, celebrado en Paipa, entre el 18 y el 21 de noviembre de 1990", La Baranda (Asociación Sindical de Profesores Universitarios), Popayán, marzo de 1991, p. 4-5.

29. PARRA S., R y JARAMILLO, B. La educación superior en Colombia, Cresalc-Unesco, Caracas, 1985, p. 36.

1) al cambiar las situaciones que generan las demandas, los currículos quedan desprotegidos, por su incapacidad de ajuste a los nuevos requerimientos de los empleadores. Percibida esta rigidez por el mercado de trabajo, se tiende a contratar técnicos que cuestan menos y se adaptan más fácilmente al cambio. Esta podría ser una de las causantes del desempleo profesional cuyo ritmo de crecimiento ha pasado en los últimos años del 7.3% al 10.7%, a una tasa acumulada que se acerca al 40%.

Frente a este fenómeno se difunde la idea falsa de que el desempleo profesional se debe a la mala preparación de los egresados. La universidad es presionada para que ofrezca una educación práctica como respuesta al problema. Pero la falta de políticas institucionales claras hace recaer esta presión directamente en los profesores;

2) más del 90% de la actividad docente está concentrada en el pregrado que presenta las características anotadas y tiene menores posibilidades de contrarrestarlas a través de la actividad investigativa.

En consecuencia el trabajo profesoral queda propenso a centrarse en la transmisión de conocimientos y en el entrenamiento práctico (instrumental) para el desempeño de actividades específicas. Así, se distancia cada vez más de auténticos procesos formativos que involucren tanto al estudiante como al profesor. La acción instrumental y la racionalidad técnica reciben con ello un considerable refuerzo.

La vinculación de la educación superior a la economía, al empleo y al ingreso, que ha sido un fenómeno generado por la aplicación del modelo modernizador tecnologista en el país, se ha exacerbado hasta convertirse en la idea central de la educación. De acuerdo con nuestra hipótesis sobre la tergiversación de la función universitaria, esta ha sido la base para extrañar la formación profesoral. La aclaración de este hecho es uno de los propósitos fundamentales del capítulo siguiente.

Hoy comienza a percibirse cierto desencanto frente a los resultados de tal modelo pero predomina una explicación que tiende mucho más a culpar a la universidad de una aplicación deficiente que a poner en duda los verdaderos propósitos y los fundamentos epistemológicos, sociológicos y políticos del modelo. Lo importante es que se abre paso una concepción diferente sobre la universidad.

1.1.2. Surgimiento de un enfoque alternativo a la modernización reformista.

Afortunadamente en la última década algunos sectores universitarios parecen convencidos del agotamiento del modelo reformista. La movilidad social y la garantía de empleo para los profesionales han sido puestos seriamente en duda, también el modelo que la pregona. Se ha dado paso entonces a un nuevo período que podríamos denominar de búsqueda.

Los desencantos referidos, aunados a la grave crisis del país, a la compleja presión de distintas fuerzas sociales, a ciertos asomos de apertura democrática (apoyados en procesos de descentralización política y de fortalecimiento de la iniciativa regional y local) son una de las razones por las cuales comienza a circular una idea diferente sobre la Reforma Universitaria. Esta pone un mayor acento en el enfoque de desarrollo de demanda social, en la función social de la universidad y plantea la necesidad de concretar la Reforma por medio de procesos participativos y democráticos y potencia indirectamente prácticas que favorecen la formación del docente porque fomentan una actitud analítica.

En efecto a partir de la expedición del Decreto 080 de 1980 cuya filosofía es más consistente que su aplicación³⁰ se ha impulsado por parte del Estado una política de autoevaluación y de planeación participativa al interior de las universidades no exenta de vacíos y contradicciones, pero que le da una dirección diferente a la Reforma.

Esto ha contribuido a desencadenar en varias instituciones significativos procesos de reflexión sobre sí mismas y sobre el país que se van concretando en transformaciones organizativas, normativas y académicas que tienen una posición diferente sobre la formación. De afianzarse la voluntad y las condiciones políticas, el Estado podría reforzar el actual proceso acompañando las dinámicas institucionales con decisiones y criterios de financiamiento que hagan posible materializar las iniciativas reforzando la credibilidad en la participación. También se requerirían articulaciones estructurales del sistema educativo y universitario con políticas económicas y sociales democráticas.

La nueva perspectiva está posibilitando que la problemática de la formación del profesor universitario encuentre condiciones más favorables cada vez para su planteamiento y desarrollo a través de estrategias que rebasan el instrumentalismo. Esta es la visión que se está consolidando en la Universidad del Cauca. He aquí algunas de sus particularidades.

30. Aunque esta norma no sea equiparable a una Reforma Integral del Sistema Universitario, se reconoce que los principios en que se inspira corresponden a una concepción avanzada de la universidad, la ciencia y la educación. Pero se advierten, así mismo, inconsistencias entre su marco teórico y su desarrollo; y mucho más entre su filosofía y sus aplicaciones. En parte, esto se explicaría por la diferencia entre una elaboración técnica y una aplicación burocrática.

Dos enunciados particularmente fundamentan el problema de la formación aunque no lo abordan directamente: 1) Artículo 5: La educación por su carácter universal debe propiciar todas las formas científicas de buscar e interpretar la realidad. Debe cumplir la función de reelaborar permanentemente y con flexibilidad nuevas concepciones de organización social, en un ámbito de respeto a la autonomía y a las libertades académicas de investigación, de aprendizaje y de cátedra; 2) Artículo 6: para afirmar la universidad en sus propósitos científicos y educativos, las instituciones de educación superior estarán abiertas a todas las fuerzas sociales, comunicadas con todos los pueblos del mundo, vinculadas a todos los adelantos de la investigación científica y de la tecnología y permeables a toda las manifestaciones del pensamiento científico.

Como búsqueda de la concreción de un nuevo modelo universitario³¹, durante el primer semestre de 1991 la Universidad del Cauca desarrolla una serie de 7 seminarios dirigidos a los alumnos, empleados, profesores, directivos y comunidad en general sobre diversos temas que tienen como propósito central: "que toda la comunidad universitaria analice el modelo y contribuya individual y colectivamente a su fortalecimiento conceptual y participe en el diseño de estrategias para su ejecución".³² Esto es posible gracias a un proceso que se viene afianzando en los últimos ocho años y que está influido profundamente por factores internos y externos que se tratan en el anexo titulado Reseña Histórica de la Universidad del Cauca.

Entre los factores internos habría que considerar la reconstrucción física que se inició a partir de 1983, a raíz del grave sismo que destruyó a la universidad. La reconstrucción se está dando simultáneamente con una creciente reflexión que perfila una concepción nueva de la universidad. Otro hecho significativo es que, paradójicamente, la universidad, que se fundó con la República y que tanto peso ha tenido en la vida nacional, está situada en una de las regiones de mayor atraso socioeconómico del país; numerosas contradicciones son allí más evidentes y por tanto la institución no puede omitir su análisis ni su influencia.³³

En medio de contradicciones, tensiones, avances, inercias y actitudes que fluctúan entre un escepticismo injusto y un optimismo infundado, los estamentos de la Universidad del Cauca progresivamente se involucran en procesos y tareas que explicitan la problemática institucional y nacional y al mismo tiempo permiten estructurar, debatir y ensayar alternativas de solución. Los problemas son demasiado complejos, pero no cabe duda de que la universidad está dando muestras de su vitalidad intelectual. Este proceso se ha nutrido de diversas corrientes de pensamiento y ha buscado diversos ejes analíticos y estratégicos. Por ejemplo, se ha promovido la reflexión

31. En un reconocido esfuerzo por institucionalizar el proceso de transformación interno los órganos de gobierno de la universidad acogieron en 1990 como una de las guías para la acción el documento "Un Modelo de Universidad del Cauca. Estilo para un Gran Cambio." En éste se concibe la construcción de un nuevo modelo como un proceso de autogestión que busca consolidar una universidad sin muros, con énfasis en la función social, gestora de sí misma, enmarcada en la dinámica del cambio y sensible a la problemática nacional. Aquí se acoge como misión histórica de la Universidad del Cauca: "La socialización crítica en los quehaceres científicos, tecnológico y artístico para generar y promover en la sociedad, formas culturales de satisfacer mejor las necesidades básicas del desarrollo comunitario y, en los individuos, competencias y valores que les permitan integrarse en forma activa, creadora y responsable en la organización social, económica y política".

Se anota así mismo, que la misión así comprendida compromete a la universidad en la transformación de la cultura desde la propia cultura y en todas sus dimensiones: social, política, económica, científica, tecnológica, estética y ética.

32. UNICAUCA, Vice-Rectoría Académica, Seminarios sobre el Nuevo Modelo Universitario, Popayán, 1991, p. 1.

33. Habiendo comprendido el Departamento del Cauca más del 50% del actual territorio nacional, hoy ha reducido su extensión en más de un 95%. Complejos procesos económicos, políticos y sociales fueron desmembrándolo en varios polos de desarrollo que alcanzaron su propia dinámica y han incidido notablemente en el desarrollo del país. El antiguo departamento perdió progresivamente su gran poder político y económico mientras conservó marcados rasgos feudales que hoy materializan una de las situaciones más conflictivas de la nación. La universidad había permanecido un tanto indiferente ante esta problemática. Hoy busca comprenderse como expresión de ella.

sobre la situación universitaria en las diferentes facultades. El derecho, la educación, la filosofía, la ingeniería, las humanidades, la ciencia de la salud, la economía y la administración han reflexionado en torno a sí mismas, en torno a la relación entre ellas y en lo que atañe a situación de la universidad y de la sociedad. Los campos profesionales y las disciplinas con las diversas corrientes de pensamiento existentes a su interior han ido conformando una nueva visión y un nuevo proyecto sobre la universidad que incorpora nuevos problemas significativos pero sobre todo que induce a un proceso de búsqueda fundamentado en diversas perspectivas de análisis. Al lograr cada vez mayor organización y claridad política ha ido reforzando condiciones favorables para buscar la transformación universitaria por una vía democrática y participativa. Desde luego estas condiciones no la eximen de las contradicciones y limitantes que le imprimen el contexto social y educativo del país.

Para efectos de nuestra propuesta sobre formación es oportuno destacar que la reflexión y confrontación progresiva de ideas y de acciones ha ido cualificando la praxis y fortaleciendo indirectamente experiencias formativas para toda la comunidad universitaria. Esto es demasiado importante ya que significa crear permeabilidad hacia la problemática en cuestión.

Internamente las inercias predominan sobre las dinámicas. Hoy la universidad se caracteriza por su tendencia profesionalizante, por su estructura y currículo rígidos, por su énfasis en la educación formal, por concebir la enseñanza como transmisión de información, por su aislamiento del contexto y por el predominio de la capacitación sobre la formación. Pero al mismo tiempo hay conciencia sobre los grandes cambios a emprender.³⁴

En el contexto social habría que reconocer la irrupción de nuevas fuerzas políticas y sociales, el afianzamiento del debate democrático, el proceso de reforma constitucional y de descentralización política y administrativa que van desarrollando condiciones para la autogestión y participación democrática.

Ya que la propuesta contempla el paso de la capacitación a la formación a través de la investigación como estrategia didáctica, se puede asegurar que objetivamente existen condiciones estructurales favorables tanto en la universidad como en el país para su impulso.

De esta manera se está abriendo un espacio para la cualificación de la praxis y es allí en donde tratamos de articular estructuralmente procesos formativos a través de la investigación. Esta idea se desarrolla en el último capítulo.

1.2. El problema desde el punto de vista teórico-práctico. Su relación con lo estratégico.

34. Cfr. UNICAUCA, Ofic. de Planeación, Hacia un Plan Indicativo de la Universidad del Cauca, Popayán, 1989, p. 5.

Aquí se analizan las visiones sin las prácticas que sobre la formación de los profesores universitarios han predominado en la Universidad del Cauca y en el contexto colombiano. Se resalta que en el actual momento político del país y en el proyecto de reconstrucción de la universidad existen condiciones favorables para desencadenar procesos formativos. En el último apartado del marco teórico sobre la formación se plantea explícitamente la naturaleza del problema teórico-práctico. Estos dos apartados se consideran mutuamente constitutivos. Su separación únicamente responde a necesidades metodológicas de carácter formal.

Para el análisis del problema de la formación del profesor universitario en su dimensión teórico-práctica partimos de que: 1) existe correspondencia entre las condiciones estructurales de una formación social determinada y la ideología dominante, 2) las visiones del mundo y las prácticas sociales que la educación promueve pueden ser esclarecedoras o no de la realidad social según el interés que las funde, 3) la relación entre la cultura hegemónica y la ideología no es mecánica sino dialéctica, lo cual implica reconocer que toda forma de dominación desencadena procesos de resistencia. Pero la ideología dominante tiende a reproducir las condiciones culturales y materiales que aseguran su dominación y a obstaculizar por diversos medios el surgimiento de una cultura contrahegemónica.³⁵

La formación de los profesores universitarios es uno de los problemas educativos específicos que permiten ver cómo se conjugan las premisas anotadas y cómo se traducen en teorías y prácticas ya sea adaptativas o de oposición a las condiciones estructurales específicas de una formación social determinada. Las diferentes maneras de articular la teoría y la práctica frente a situaciones concretas para producir cambios deseados, constituye lo estratégico. Este, como planteamiento, como enfoque integral de la acción, es síntesis compleja de determinantes teórico-políticos y de posiciones frente a ellos.

Nuestro interés en esta parte es resaltar cómo en el marco de un proceso político nacional que tiende a la democracia y abarca lo educativo se va reforzando la posibilidad de avanzar hacia un modelo universitario que apropia y genera ideas y acciones favorable a la formación de los profesores universitarios.

La construcción del nuevo modelo de la Universidad del Cauca, progresivamente ha ido contribuyendo a identificar inercias y dinámicas sociales e institucionales; a reconocer aportes y vacíos teórico-metodológicos, lo mismo que a diferenciar las estrategias del trabajo universitario que favorecen el cambio de aquellas que lo obstaculizan. En este sentido, trabajar sobre un nuevo modelo se ha constituido en experiencia de formación.

35. Lo anterior se podría analizar críticamente desde la visión según la cual "la universidad no existe por y para sí sino por y para la sociedad... Universidad significa "universalidad" pero el modo de darse ésta o los límites u obstáculos que encuentra, dependen de la sociedad concreta, particular, en que la universidad cumple sus fines o funciones. SANCHEZ-VAZQUEZ, Adolfo, Universidad y sociedad, UNAM, Cuadernos del Congreso Universitario (12) México, 1990, p. 61.

El gran reto ha consistido en abordar este proceso de manera democrática y orientarlo con base en planteamientos explícitos y coherentes. Veamos cual ha sido el tránsito desde el enfoque tecnologista hasta el que hoy busca consolidarse.

1.2.1. El contexto nacional

Partamos entonces de recalcar que con el propósito eminentemente político de fortalecer su hegemonía acentuando la dependencia, Estados Unidos desató sobre los países latinoamericanos una modernización reformista que abarca todas las esferas de la sociedad. Como ya se anotó, en dicho proceso prevalece una visión conservadora que asigna a la educación la función de adaptar a los sujetos sociales a las condiciones de dominación legitimando el orden establecido. Esta tarea política se ha emprendido en la educación a través de las diversas vertientes de la tecnología educativa de corte positivista.

Como en las demás naciones, la sociedad colombiana fue invadida de discursos, prácticas y refuerzos ideológicos que han hecho predominar el enfoque tecnologista. Este asunto se analiza en el marco teórico al establecer la relación entre racionalidad técnica y visión tecnologista de la educación; también en el capítulo IV para enmarcar la formación de los profesores universitarios en la modernización educativa común a América Latina como imposición del capitalismo. El Estado colombiano lo ha protegido con políticas, recursos y acciones de fuerza, aunque hoy la situación tiende a cambiar positivamente. Las contradicciones de la sociedad y del Estado, la actual crisis nacional, la consolidación de nuevos procesos políticos y sociales más favorables a la democracia y algunos desarrollos educativos, entre otros factores, han contribuido a abrir espacios, tanto en las comunidades académicas como en las esferas estatales, donde se problematiza el modelo tecnologista y se considera incluso planteamientos alternativos.

Pero la apertura que caracteriza el momento de búsqueda, y que se refiere en este mismo capítulo, encuentra, además de poderosas fuerzas antagónicas, innumerables vacíos e inercias que tienen su origen en el rezago que sobre la calidad de la educación ha generado la tecnología educativa; rezago que nos es exclusivo de los países dependientes.³⁶

Como enfoque reduccionista, la tecnología educativa promueve múltiples desarticulaciones que se derivan de la desarticulación de la praxis. Entre ellas están: el divorcio entre la teoría y la práctica, entre la educación y la sociedad, entre la cultura y la educación; entre la filosofía y la ciencia, entre conocimiento y la formación, entre

36. Incluso dentro de los Estados Unidos se argumentó la necesidad de una reforma educativa en una crítica a la incapacidad de la tecnología educativa para desarrollar la educación. Cfr. Educación Superior y Desarrollo No.2, Bogotá, abril-junio de 1983, p. 63-89., MOCKUS, Antanas, et. al., "Puntualizaciones a la Reforma Curricular", Educación y Cultura No. 11, Bogotá, 1987, p. 8.

la docencia y la investigación y entre el contenido y el método. Tales desarticulaciones obstaculizan la constitución de la conciencia para sí de los educadores y la transformación de sus prácticas.

En contravía de la ideología dominante y dentro de no pocas vicisitudes³⁷, se han dado en el país experiencias educativas que se fundamentan en posiciones críticas sobre los enfoques positivistas y funcionalistas y que buscan liberarse de ellos. Aunque en sus objetos de estudio no contemplan directamente la formación del profesor universitario, por el tipo de praxis que impulsan sí constituyen espacios y experiencias que influyen positivamente sobre la formación. Esto se refuerza por la apertura al debate, por la problemática contemplada, por el intercambio de experiencia y por la producción y difusión de pensamiento educativo.³⁸

A manera de ilustración podrían contemplarse grandes líneas de trabajo de corte sociohistórico y de investigación educativa aplicada, que se agrupan en proyectos compartidos por diversas universidades tales como: "La historia de las prácticas pedagógicas en Colombia", "La investigación evaluativa del currículo", "La crítica y la nueva sociología del currículo", "La educación popular", "La educación, regionalización y desarrollo comunitario", "La educación en las comunidades indígenas", "La capacitación desde la práctica de los docentes", "El movimiento pedagógico", "La reforma curricular" y "La reflexión pedagógica asociada a los procesos de reforma universitaria".³⁹ Más adelante nos centraremos en esta última línea por corresponder al caso de la Universidad del Cauca.

Resulta bastante difícil caracterizar cada uno de los proyectos y líneas de trabajo enumerados en el párrafo anterior porque en ellos se dan posiciones teórico-metodológicas, políticas e ideológicas que inducen a complejos debates. No obstante es posible plantear de manera general algunos rasgos comunes y tendencias que a nuestro juicio contribuyen al reconocimiento y análisis de la problemática de la formación y potencian la estructuración y aplicación de alternativas teórico-prácticas para la cualificación del docente universitario.

La enumeración que a continuación se hace no implica ninguna prioridad; sólo corresponde a rasgos que se dan incluso desigualmente en las acciones referidas y algunas veces de manera contradictoria dentro de una misma línea o proyecto. Los diferentes proyectos se caracterizan porque:

37. Las limitaciones para el surgimiento de un pensamiento alternativo no sólo provienen de la precariedad teórico-práctica del campo y de la marginalidad de la pedagogía como profesión, sino también de las políticas estatales que privilegian las "tecnologías duras" e incluso, de situaciones de hecho silenciadoras.

38. En los últimos años ha sido notable la producción y difusión de pensamiento educativo en Colombia. Una estrategia clave constituyen los congresos regionales y nacionales sobre investigación educativa. Cfr. UNIVALLE, II Congreso Regional de Investigación Educativa, Cali, marzo 23 a 25 de 1988.

39. Para el inventario se han tomado como base las memorias de los Congresos Nacionales y Regionales de Investigación educativa celebrados en Colombia desde 1988. Cfr.: GIRALDO, G., Juan, La investigación educativa en Colombia, Universidad Nacional, Bogotá, 1990, p. 13-98.

- 1) representan un rechazo explícito al enfoque tecnologista y un cuestionamiento a sus propósitos, a sus fundamentos y a las acciones desprendidas de aquél; son un esfuerzo por contrarrestar diferentes tendencias reduccionistas;
- 2) impulsan la reflexión y acción de los sujetos sociales y educativos hacia la recuperación de su identidad, hacia un papel activo en la apropiación y producción de conocimientos y hacia la cualificación de sus prácticas sociales;
- 3) enmarcan lo educativo en la problemática social y reconocen la determinación estructural en el desarrollo económico, político y social;
- 4) aunque no exentos de contradicciones ni de tensiones, promueven el pluralismo ideológico y teórico a su interior y propenden por formas de organización social democráticas;
- 5) están vinculados al trabajo comunitario, comprometidos con la recuperación y crítica de la cultura comunitaria y con el mejoramiento de las condiciones de vida de los sectores mayoritarios de la sociedad;
- 6) han procurado reconstruir, sistematizar y criticar sus experiencias, explicitando marcos interpretativos;
- 7) facilitan la vinculación de estudiantes tanto de pregrado como de posgrado a su desarrollo lo que contribuye al replanteamiento de la práctica docente.

Como se anotó, el desarrollo de los diferentes proyectos no es homogéneo, ni todas las universidades se han vinculado a ellos con la misma vitalidad. A las contradicciones y tensiones inherentes a la actividad académica (más si ésta se da en el campo de las ciencias sociales) habría que agregar el carácter burocrático con que a veces son manejados los proyectos; también las tensiones y dinámicas sociales que han obstaculizado su continuidad. Pero esto, en vez de menoscabar su importancia, resalta la lucha que ha mediado su afianzamiento.

Es de destacar que los posgrados en educación ofrecidos por las universidades que administran los proyectos aludidos o que están vinculadas a ellos tienen el reconocimiento de la comunidad académica. Sin embargo, aunque en muchos de estos posgrados participan profesores universitarios, la problemática de su formación aún no constituye explícitamente una línea de trabajo definida o un objeto de estudio relevante.

Por su aporte indirecto a la formación del profesor universitario también habría que contemplar un amplio grupo de proyectos de investigación y de formación avanzada que aunque no tienen el alcance del primer

grupo, al menos han procurado: 1) desescolarizar la actividad académica, 2) utilizar como estrategia didáctica la investigación, 3) vincularse a la solución de problemas comunitarios y 4) abordar una problemática específica.

A manera de ilustración pueden identificarse las siguientes líneas generales: 1) sector salud: salud y educación, salud ocupacional y familiar, modelos docente-asistenciales, ecología y salud, investigaciones médico-antropológicas en grupos étnicos; 2) sector educativo: capacitación comunitaria, estrategias didácticas, problemas de aprendizaje y de rendimiento en áreas específicas, investigación educativa, educación especial; 3) sector productivo: planeación y desarrollo regional, organización social de la producción, desarrollo empresarial y comunitario, educación y economía; 4) área de recursos y ciencias naturales: inventario de recursos, manejo de cuencas hidrográficas, uso y manejo de recursos entre grupos étnicos, proyectos alternativos de producción animal y vegetal, etc..⁴⁰

En realidad no se pretende elaborar un inventario completo de acciones que indirectamente contribuyan a la formación del profesor universitario. Mas bien procuramos ilustrar cómo la articulación de la teoría y la práctica puede fundamentar procesos formativos, aunque éstos no estén mediados por los discursos pedagógicos. Un plan de formación necesariamente tendrá que reconocerlos y potenciarlos mediante marcos interpretativos y metodológicos suficientemente flexibles, aunque no por ello carentes de rigor científico ni de propósitos formativos.

Mención especial merecen los programas de Administración Universitaria y el Simposio Permanente sobre la Universidad por su incidencia en la reflexión sobre la universidad colombiana y por su peso en la transformación educativa del país.⁴¹ El primero ofrecido por la Universidad de los Andes en coordinación con el ICFES tiene como propósito contribuir a la profesionalización de la administración universitaria y tiene el carácter de Maestría. En él participan directivos en ejercicio y profesores en potencia de serlo.

El segundo agrupa a directivos y profesores universitarios en una profunda reflexión sobre la universidad en su ser, su hacer y su historia. Es administrado por la Asociación Colombiana de Universidades y tiene el gran mérito de haberse sostenido durante más de una década a pesar de que como programa de formación avanzada no ofrece título. Esta posición se ha mantenido deliberadamente como oposición al credencialismo educativo y refleja cómo la formación trasciende la lógica curricular.

40. Ibid., p. 107-136.

41. Cfr. Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), Simposio Permanente sobre la Universidad, Cuarto Seminario General, Bogotá, 1988-1990.

Finalmente habría que aludir algunos programas generales sobre la formación docente que por su apego a la visión tecnologista han privilegiado las didácticas especiales, con un carácter instrumental.⁴² No se niega que lo didáctico pueda constituir un objeto de investigación válido. Lo que se cuestiona es que se reduzca la problemática universitaria a la esfera metodológica y que prácticamente se proscriban propuestas que tienen otros propósitos. Desafortunadamente los programas centrados en los objetivos didácticos predominan por dos razones principales:

1) aunque se tengan dudas acerca del verdadero impacto que producen, responden fielmente a las políticas más inconsistentes del Estado, sin mayores cuestionamientos por las prebendas que derivan de ello. Por ejemplo, el Estado ha pretendido la sustitución de importaciones en el mediano plazo con políticas que únicamente contemplan el sector productivo pero no el educativo; simultáneamente ha intentado resolver el problema presupuestal de las universidades con políticas de autofinanciamiento. Se ha ignorado que el fortalecimiento de la industria nacional depende tanto de la inversión productiva como del desarrollo de la investigación científica en la universidad, lo que a su vez depende de la formación de los profesores universitarios.

Por otra parte, se reconoce la necesidad de que el país se desarrolle científica y tecnológicamente. Pero se ha pretendido alcanzar este propósito privilegiando una educación práctica que supuestamente responde a las necesidades del sector productivo. Vemos como tanto en la política económica como en la educativa, la creación de la base científica y tecnológica ha carecido de los elementos que la harían posible y que tienen que ver con la formación.

El nexo de estas políticas distorsionadas con el enfoque de la formación de los profesores universitarios consiste en que se atribuye la falta de desarrollo en los diferentes campos a profesionales mal formados por deficiencias didácticas que se pretenden remediar capacitando a los profesores metodológicamente en áreas especiales.

2) los programas en referencia se rigen por las leyes más elementales de la oferta y la demanda que no problematizan las necesidades educativas. Frente a criterios de control de parte de los organismos responsables del fomento de la educación superior carentes de solidez, se limitan a demostrar que pueden autofinanciarse. Esto produce un doble efecto negativo: por una parte exime al Estado de su responsabilidad de considerar la formación profesoral como inversión productiva y, por otro, abre una brecha por la cual ingresan muchas universidades privadas que usufructúan la educación sin mayores esfuerzos académicos y económicos.

42. Aunque no ha habido políticas explícitas del Estado sobre los programas de formación profesoral, lamentablemente se ha impuesto como criterio de evaluación de las propuestas que éstas se centren en didácticas aplicadas. Cfr., UNICAUCA, Anteproyecto de Maestría en Investigación Educativa, Popayán, 1989, p. 65.

Un balance global de lo hasta aquí expuesto permite destacar experiencias y espacios muy significativos para la formación. Pero así mismo nos lleva a reconocer que la formación del profesor universitario en Colombia se lleva a cabo en condiciones teórico-prácticas muy precarias.

Así como lo educativo aún no se constituye en campo científico, ni podrá constituirse como tal dentro de la visión positivista, específicamente la formación del profesor tampoco representa un campo de conocimiento más o menos definido. Aún adolece de una problemática, de una estructura conceptual y de un marco teórico y metodológico relativamente explícitos y propios. Es un objeto todavía muy difuso. Por ello se considera que la cualificación de los docentes tiene que ser básicamente una cualificación de su praxis, a través de su propia praxis.⁴³

Esta tarea teórico-epistemológica, que además tiene una dimensión política, implica constituir la formación en objeto de conocimiento y contribuir con ello al afianzamiento de lo educativo como campo científico. Sólo entonces será posible superar la marginalidad de la pedagogía en Colombia, reconociendo que las tareas científica, filosófica y política requieren reforzarse mutuamente.

La anterior opción requiere un rompimiento radical con la visión tecnologista y simultáneamente con el enfoque de la formación y del trabajo académico. Ello, porque el enfoque tecnologista hace descansar la racionalidad del trabajo académico en el diseño instruccional eludiendo la formación del profesor universitario.⁴⁴

Para el efecto impulsa la fragmentación de los campos de formación y de los planes de estudio en asignaturas, objetivos, unidades y actividades de aprendizaje que descontextualizan los contenidos curriculares de la problemática social y de los campos disciplinarios y profesionales.⁴⁵ Esto ha contribuido a convertir al docente en un administrador de recetas curriculares para necesidades estandarizadas. De esta manera el docente pierde autonomía y perspectivas de trabajo intelectual y se reduce a un plano secundario la exigencia de una formación académica rigurosa. La superación de esta situación es uno de los grandes retos que en la actualidad enfrentan las universidades del país. Veamos cómo se está haciendo en la Universidad del Cauca.

1.2.2. La transformación de la Universidad del Cauca como espacio de formación

43. Cfr. MARTINEZ BOOM, Alberto, "El Movimiento Pedagógico: Un movimiento por el saber y la cultura", Educación y Cultura, Separata Especial, Memorias Congreso Pedagógico Nal, Bogotá, Octubre de 1987, p. 73-76.

44. MOCKUS, Antanas, op. cit., p. 8.

45. En el primer semestre de 1989, en la Universidad del Cauca, para un total de 34 programas se ofrecieron 2219 cursos. Si tenemos en cuenta que más del 90% se ofrecieron en horario único y que no existe un plan de homologación que permita cursar asignaturas de un plan en otro percibimos la atomización de los planes de estudio. Esta misma atomización se replica en cada asignatura. Cfr. UNICAUCA, Oficina de Planeación, Estudios de Costos y Rigidez Curricular, Popayán, 1989, p. 39-43.

La articulación de la teoría y la práctica sobre la formación del profesor universitario ha estado influida en la Universidad del Cauca, como ya se dijo, por coyunturas internas y externas que han generado efectos positivos aunque todavía insuficientes para afianzarla.

A principios de la década pasada, y frentes a inercias internas, se afirmó que en la institución para lograr un cambio importante sería preciso partir de las cenizas. Esta condición se daría poco después, ya que en 1983 un violento sismo que azoló la región destruyó más del 80% de las instalaciones y equipos universitarios y llevó a la comunidad universitaria a un proceso de reconstrucción que confirmando leyes dialécticas ha resultado positivo. Pero fue indispensable que intempestivamente desaparecieran aulas y laboratorios y con ellos horarios, manuales, guías y estructuras materiales y culturales que habían funcionado como esquemas rígidos para el pensamiento y la acción.

Frente al cambio radical y caótico se reaccionó con desconcierto pero éste fue deviniendo en búsqueda estimulante. Al afectarse los límites físicos e ideológicos que por casi dos siglos habían conferido identidad a la universidad aislándola de su contexto social, se desencadenó un actitud reflexiva que al principio sólo contempló los efectos inmediatos de la tragedia pero que después fue incluyendo los orígenes estructurales de las consecuencias desiguales de la hecatombe. Las diferentes disciplinas y los campos profesionales de la universidad respondieron a las necesidades inmediatas movidos por la solidaridad. Más ésta sólo persistió en quienes comprendieron que sus marcos teóricos, sus conocimientos especializados y sus competencias técnicas adquirirían dimensiones diferentes al ser confrontados con las necesidades de la sociedad.⁴⁶

La magnitud del desastre desencadenó muchas fuerzas sociales que entraron en conflicto. En medio de múltiples contradicciones y tensiones, unos buscaron recuperar sus condiciones de vida anterior y otros, conquistar lo que históricamente les había sido negado. A medida que la comunidad universitaria se vinculó a situación tan explosiva fue percibiendo que no sólo se trataba de servir sino también de comprender los problemas implicados.

De esta manera se fueron generando bases para un trabajo académico diferente. A través de la acción se fueron constituyendo: nuevas estrategias didácticas; diversas maneras de estructurar los contenidos de aprendizaje, de producir, apropiar y aplicar socialmente el conocimiento; nuevos ejes y marcos interpretativo; nuevos propósitos y enfoques de la actividad académica. La superación de la crisis abocó a la universidad a cuestionar y a superar el modelo que hasta entonces había predominado. Esto ha influido positivamente sobre la formación en general al contextualizarla en la problemática social.⁴⁷

46. Cfr., Unicauca, Autoevaluación institucional, Las transformaciones de la práctica pedagógica, Popayán, 1990, p. 77.

47. Ibid., p. 82.

Antes del sismo, con mínimas excepciones que no llegaban a constituir un planteamiento alternativo, el problema de la formación del profesor universitario se limitó al campo de la tecnología educativa como asunto de diseño instruccional. De una parte esto es consistente con la idea de que la principal tarea de la universidad es el desarrollo técnico de la fuerza laboral y que éste propósito es alcanzable por un proceso de transmisión de información y de ejercitación instrumental, la mayoría de las veces simulada. De otra parte, esta visión ignora que la cultura es proceso en construcción y que la sociedad presenta dinámicas que deben ser interpretadas con una base científico-filosófica que atañe y depende de procesos formativos. Por eso a pesar de que desde 1972 se había fundado la Facultad de Educación y ésta incluía entre sus propósitos la formación del profesorado de todos los niveles, por más de 10 años predominó como único enfoque de capacitación la microenseñanza.⁴⁸

La preparación de los profesores se centró en uno de los modelos norteamericanos enfocado al desarrollo de habilidades didácticas como en uso del tablero, la técnica de interrogación, las formas de repetición, la formación de conceptos, etc. Este enfoque se complementaba con cursos de sociología, filosofía y psicología educativa que aparentemente contrarrestaban la visión instrumental. Pero, entre otras razones, debido a que dichos cursos se limitaban a la transmisión de información en vez de orientarse como seminarios investigativos, no desarrollaban marcos teórico-metodológicos para descifrar la práctica de los propios profesores, para analizar la experiencia formativa y en consecuencia, tampoco para superar el enfoque instrumental predominante.⁴⁹

Con la Facultad de Educación se había organizado el Centro de Formación Docente que adelantó una considerable labor en la atención del componente pedagógico de las diversas licenciaturas en educación y en la capacitación del profesorado de distintos niveles. Pero este espacio institucional no logró abordar frontalmente la problemática de la formación, tampoco consolidar líneas de investigación y desarrollos teóricos que lo hicieran posible. Una reforma de la estructura orgánica de la universidad que cambió su denominación y sus propósitos, lo tomó sin esclarecer la relación y las disputas entre los campos disciplinarios y profesionales del profesorado que lo conformaba y sin articular los fundamentos epistemológicos y teórico-políticos de las

48. La facultades no llegó a estructurar plan alguno para la formación del profesorado universitario. Los cursos se han ofrecido de manera incidental dependiendo de las solicitudes de las facultades y de la disponibilidad de profesores para atenderlos, pero siempre centrados en la microenseñanza. Esta sigue siendo una carencia registrada por las instancias encargadas de coordinar la capacitación profesoral en la universidad. Cfr. UNICAUCA, Centro de Educación Abierta y a Distancia, Informe de Actividades de 1989, Popayán, 1990, p. 6.

49. En 1979 se ofreció a la Facultad de Contaduría un Seminario Taller que comprendió: Fundamentos filosóficos, sociológicos y psicológicos de la enseñanza, recursos educativos y técnicas didácticas. Lo paradójico es que mientras en la primera parte del curso se hacían críticas al instrumentalismo (con planteamientos como los de Hans Aebli en: Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget) en la última, la aplicación práctica se hacía en el laboratorio de microenseñanza. Cfr. UNICAUCA, Autoevaluación..., p. 38.

corrientes de pensamiento existentes en su interior.⁵⁰ Ello impidió tomarle distancia a la problemática universitaria y plantear una posición clara sobre la formación. En vez de articular problemáticas, concepciones y prácticas se insistió en dirimir la exclusividad de las disciplinas en el tratamiento de lo educativo. Así es imposible cualificar la praxis y promover la formación.⁵¹

La coyuntura de la reconstrucción universitaria desató confrontaciones y desarrollos teóricos que no llegaron como era de esperarse por evolución natural del trabajo académico. Hubo nuevos factores desencadenantes de mejores condiciones para los procesos formativos: el trabajo interdisciplinario, la concreción de compromisos y metas, la resolución de problemas sobre la marcha, la confrontación de discursos académicos con cosmovisiones y prácticas de individuos y grupos que enfrentaban problemas específicos. También fueron positivos el desenclaustramiento de la universidad, el incremento de los trabajos de campo y el reconocimiento de demandas, necesidades y propósitos sociales. La búsqueda de alternativas fue posibilitando enfoques hasta entonces no ensayados.⁵² De esta manera la formación del profesor universitario en la práctica se fue propiciando a través de un enfoque que desborda la visión tecnologista aunque aún no tenga una configuración suficientemente clara y fundamentada.

Pero a pesar de esta situación y de que la formación ha recuperado múltiples experiencias y espacios, todavía no se consolida un proceso sistemático de reconstrucción histórica, de teorización y crítica de las experiencias. Tampoco se ha conseguido la definición de proyectos y acciones que enfoquen decididamente la formación del profesor de la Universidad del Cauca de acuerdo con la problemática social y el modelo universitario que se está configurando. Potenciar dicho modelo y nutrirse de él es una tarea que implica conformar un pensamiento educativo coherente, no rígido, a través de la praxis. Ese es uno de los propósitos a que aspira contribuir el presente trabajo.

Pero formar desde la praxis implica numerosos problemas; mucho más si la acción de la universidad es sensible a los problemas sociales y a los propósitos democráticos y choca contra la lógica social imperante aún no decidida a terminar con los privilegios y las diferentes formas de dominación. Pero a pesar de las contradicciones y problemas que esto implica, cada vez nos convencemos más de que la praxis es irremplazable como categoría formativa.

50. En la conformación del Departamento de Formación Docente hubo cierta visión interdisciplinaria. Se integró con sociólogos, psicólogos, administradores, filósofos, pedagogos y tecnólogos educativos. Quizá porque toda la actividad se centró en la docencia la disputa se enfocó a evitar repeticiones en los contenidos de las asignaturas de formación pedagógica. En ausencia de proyectos de investigación era imposible plantear articulaciones entre disciplinas y objetos de estudio.

51. La concreción de la praxis depende entre otros factores de las articulaciones entre disciplinas y corrientes de pensamiento, no de supuestas exclusividades o autonomías de campos.

52. Cfr., UNICAUCA, Autoevaluación...p. 56.

Fue necesario que la Universidad del Cauca entrara en contacto con las necesidades, expectativas y problemas sociales para que comprendiera que: 1) es preciso distinguir entre enfoques investigativos y formativos sensibles a las demandas sociales y acciones compensatorias de los vacíos e ineptitudes estatales, 2) se requieren marcos interpretativos claros que hagan posible dilucidar cuál es la misión histórica que, por ejemplo, le corresponde a la universidad dentro de una sociedad en crisis y cuáles son las acciones y procesos consistentes con los enfoques que se desea impulsar, 3) dichos marcos además de un soporte científico y filosófico deben contemplar la viabilidad política y cultural y sólo así potencian alternativas para reenfocar la praxis, 4) sólo si la formación se aborda desde la praxis puede contribuir a interpretar y a resolver la problemática que ello implica.

Como planteamiento básico hemos asumido que la formación del profesor universitario sólo puede ser enfrentada seriamente si la universidad se plantea crítica y fundamentadamente el problema de la formación humana desde la problemática social.

Por ejemplo, el sismo desencastró a la Universidad del Cauca y la puso en contacto directo con muchos problemas sociales de la salud, la vivienda, la educación, la economía, la cultura, etc. Al debatir y aclarar las necesidades y demandas, a veces contradictorias, que diversos sectores de la sociedad le planteaban, el enfoque de la actividad académica se fue transformando y dió paso a procesos cada vez más formativos tanto para los profesores como para los alumnos. Quizá lo más importante ha sido la superación de la lógica prevaleciente en la relación teoría-práctica. El modelo cuestionado consiste en imaginar la realidad a través de esquemas previamente establecidos sin penetrar en ella para conocerla. Desde la imagen así construida se simula la práctica.

De manera diferente, a medida que la formación se fue impulsando desde la práctica, fue preciso dar paso a procesos reflexivos que esclarecieran, por ejemplo, cómo aplicar un marco teórico al análisis de un problema concreto, qué categorías de análisis eran indispensables para comprender un fenómeno determinado que estaba afectando a profesores y alumnos. También fue urgente comprender cómo organizar los contenidos de aprendizaje relacionados con la solución de problemas específicos y la implicación de esa nueva manera de realizar el trabajo académico sobre la conformación de una visión científica y filosófica global e integradora sobre la realidad; o las limitaciones y posibilidades de las experiencias concretas para cuestionar el modelo de formación que se pretendía superar; las condiciones requeridas para impulsar un aprendizaje activo y crítico y los problemas que implica construir el conocimiento en vez de asimilarlo pasivamente.

La reflexión fue incluyendo las condiciones materiales y culturales que enmarcaban la acción de los sujetos y el sentido de éstas. Un hecho importante que fue tomando fuerza como consecuencia de esta manera de enfocar la

praxis formativa fue que el calendario académico de las diferentes facultades progresivamente fue abriendo espacios para la reflexión colectiva.⁵³

La emergencia marcó un rumbo que se fue afianzando alrededor de otras coyunturas, la crisis actual del país, la principal de ellas. El contacto con procesos y problemas específicos fue fortaleciendo la reflexión y el debate lo cual incidió positivamente sobre la actividad académica. Los problemas abordados se fueron relacionando sistemáticamente con 4 líneas: 1) la problemática económica y social, 2) los movimientos políticos y sociales en relación con la crisis del país. Las perspectivas democráticas y la posibilidad de una Reforma Constitucional ampliamente participativa, 3) la modernización del Estado y 4) la conformación de un nuevo modelo universitario.⁵⁴

En relación con la problemática socio-económica han sido temas de continuos debates los diagnósticos regionales y sectoriales; el carácter y las perspectivas de la crisis nacional; la relación entre el desarrollo social, económico y educativo; el impacto de la internacionalización de la economía y de los grandes cambios (científicos, culturales, económicos, políticos y sociales) mundiales sobre la sociedad colombiana; las limitaciones y posibilidades para conformar una base científica y tecnológica nacional; las diferentes formas en que se expresa la problemática socio-económica y la orientación que podría tomar la universidad.⁵⁵

Como consecuencia de propuestas gremiales, de debates políticos y académicos a nivel nacional, de presiones sobre el Estado para que le diera un tratamiento político a la crisis nacional y de dinámicas internas, el tema de la crisis se fue introduciendo legítimamente en el debate universitario.⁵⁶ Progresivamente se ha procurado descifrarla y aclarar el papel que le corresponde a la Universidad de Cauca en una situación de crisis social, inclusive reconociendo la paradoja de tener una de las universidades de mayor prestigio nacional en una de las regiones de mayor atraso socio-económico.⁵⁷

Así mismo se ha analizado y debatido públicamente las implicaciones de la función que actualmente el Estado contempla para la universidad como órgano sensor y canal de expresión de la problemática y necesidades de la

53. En 1989 por ejemplo, toda las facultades destinaron la primera semana de labores para llevar a cabo foros, mesas redondas, talleres u otras actividades que hicieron posible una reflexión pública y sistemática sobre la universidad. Hoy esto hace parte de la programación regular.

54. Cfr. UNICAUCA, Secretaría General, Relación de actividades de extensión, Popayán, 1990, p. 14.

55. *Ibid.*, p. 24.

56. La ola de violencia que azotó al país y que incluyó a las universidades llevó a un repliegue en los debates públicos. Pero poco a poco la universidad fue luchando hasta conseguir abrir espacios de expresión.

57. En los últimos años el Departamento del Cauca ha ocupado uno de los últimos lugares en el desarrollo nacional. Por ejemplo, más del 78% de los predios rurales tienen menos de 10 hectáreas; su Producto Interno Bruto es 3 veces menor que el nacional; su tasa de analfabetismo es superior al 40% y su desempleo cercano al 15%. Cfr., UNICAUCA, Oficina de Planeación, La Universidad del Cauca y el Desarrollo Regional, Popayán, 1987, p. 3.

sociedad colombiana.⁵⁸ Este debate ha derivado hacia la construcción y confrontación de marcos interpretativos renovados para enfrentar la problemática social; así mismo hacia el planteamiento y crítica de alternativas y hacia la difusión y apoyo de aquéllas que en el debate universitario se consideran más viables y más ajustadas a las necesidades mayoritarias de la sociedad.⁵⁹

Los seminarios, foros, conferencias y demás actividades académicas y públicas también han incorporado al análisis el discurso y el proceso de la modernización del Estado y de la sociedad. Se ha procurado aclarar cuáles son sus bases teóricas y políticas y su relación con las tendencias mundiales de la política y el desarrollo socio-económico. También se ha analizado la relación de este proceso con la situación y futuro de la nación; los diferentes aspectos que comprende, las problemáticas y tendencias implicadas, especialmente en la educación y en el desarrollo social, así como su traducción en enfoque y modelos universitarios.

De esta manera, aunque en la Universidad del Cauca predomina un modelo profesionalizante, desconectado de la realidad social, incoherente y distante de impulsar auténticos procesos formativos, en la práctica se están dando condiciones para configurar una universidad formadora, científica, sensible a la demanda social y con capacidad para enfrentar su problemática y sus contradicciones. Lo promisorio es que este proceso se está dando desde la praxis lo cual a la vez que desarrolla capacidad estratégica permite el surgimiento de nuevas dinámicas y problemas. La perspectiva en el corto plazo es incrementar el debate universitario apoyándolo en una práctica docente que lo nutra de planteamientos coherentes que sólo pueden proporcionar el rigor, la seriedad, la continuidad y el esfuerzo académico.⁶⁰ Esta perspectiva contribuye a enfrentar las numerosas y complejas inercias institucionales y sociales.

La modificación de la manera de captar la realidad mediante esquemas rígidamente establecidos, de modelar la práctica con base en la simulación, de considerar que la teoría y la práctica son dos elementos autónomos que pueden articularse en abstracto, se fue sensible con el desenclaustramiento de la universidad y con el consiguiente contacto con problemas sociales concretos que demandaban una solución pronta en la que se había comprometido la universidad (posición que también requería ser ampliamente analizada). Esto llevó al

58. En el actual proceso de Reforma Constitucional el Estado colombiano asignó a la universidad pública la responsabilidad de conformar mesas de trabajo preparatorias. Este hecho despertó un importante debate sobre la universidad y el país. Cfr. ICFES, Políticas para la Educación Superior, Unicauca Hoy, No. 26, Popayán, diciembre de 1990, p. 1.

59. Los debates acerca de la situación del país y de la Asamblea Nacional Constituyente tuvieron el mérito de llevar a la universidad representantes de las comunidades y de diversas fuerzas y sectores sociales con lo cual el análisis se "desacademizó" y adquirió un importante carácter político.

60. A medida que el debate universitario fue alcanzando una dimensión política se fue avanzando en su fundamentación teórica lo cual hizo posible tocar temas muy complejos como la violencia. Esto le ha ayudado a la universidad a aclarar su función social.

mejoramiento de la praxis y fortaleció las las posibilidades reales de articular el debate sobre el nuevo modelo universitario en la crítica a diversas concepciones y prácticas que lo ignoran, lo obstaculizan o lo niegan.

Aún el camino por recorrer es largo y complejo pero el panorama y las inercias por vencer son cada vez más claros. Aunque el comportamiento de la comunidad académica ha sido muy heterogéneo no hay duda de que se están afianzando premisas favorables para la formación. A través de la praxis la universidad ha comprendido que su tarea no se limita a satisfacer necesidades coyunturales ni a recuperar la infraestructura y la ideología que por tanto tiempo la han mantenido enclaustrada.

Hoy se tiende a reconocer que los problemas, las necesidades y las contradicciones sociales que las coyunturas hacen aflorar y agudizan tiene raíces históricas y un carácter estructural de lo cual es parte la universidad misma. Entonces desde la reflexión académica sobre lo social ha sido posible la reflexión sobre la universidad. Esto ha llevado a asumir que la construcción de un nuevo modelo universitario necesariamente tiene que estar anclado a un proyecto de sociedad en cuya construcción se comprometa la universidad. Así, la construcción del nuevo modelo se ha ido convirtiendo en experiencia de formación: el profesor se va cualificando y con él los alumnos a medida que nuevas ideas y nuevas prácticas se afianzan; correlativamente, el nuevo modelo alcanza mayor claridad y concreción mientras más se forman los alumnos y profesores.

Pero el proceso interno de reforma universitaria es lento y demasiado complejo. Implica una intrincada red de problemas (sociales, económicos, políticos, científicos, culturales, etc.) que se refuerzan mutuamente. La continuidad que requiere tiene que arraigar en procesos específicos ligados por propósitos claros cuyo consenso no es fácil de obtener por las inercias existentes y por el pluralismo necesario de preservar en la universidad. Además, las tensiones internas no sólo son entre las disciplinas y sus lógicas, entre corrientes de pensamiento, entre alternativas teórico-metodológicas o entre prioridades académicas sino también entre intereses y fuerzas sociales en pugna que se expresan a través de la especificidad universitaria. Esto explicaría de qué manera al mantenimiento del atraso social conviene una universidad neutral, y enclaustrada que descuide los procesos formativos, en la medida en que éstos desde la praxis adquieren dimensión política.⁶¹

El reconocimiento de la dirección correcta que está tomando el proceso universitario no implica subvalorar las inercias que hoy predominan; ellas reflejan la lógica social imperante y las secuelas de que la formación de la mayoría de los profesores, tanto pedagógica como en el campo profesional y disciplinario, se haya dado dentro

61. Una de las distorsiones del concepto de praxis es su reducción a la esfera metodológica como base de una teoría del conocimiento. Su verdadera dimensión es percibida cuando comprendemos que además de explicarnos una situación nuestro compromiso es transformarla hacia condiciones cualitativamente superiores que contribuyan a la formación humana. Este propósito sólo es posible con garantías democráticas.

de un enfoque tecnologista y tienda a reforzarse por una reproducción académica incestuosa.⁶² En lo referente a las ideas y prácticas sobre la formación del profesor universitario estas inercias se expresan a través de posiciones que en el fondo no implican contradicciones fundamentales entre sí y por el contrario comparten su apego a la racionalidad técnica.

Por una parte hay posiciones que rechazan o eluden los intentos reflexivos y propenden por "un trabajo académico serio que no se mezcle con la política y una capacitación práctica con base científica que verdaderamente ayude a resolver los problemas metodológicos de las materias que cada profesor tiene a su cargo". "Sabemos lo que hay que enseñar pero tenemos deficiencias didácticas".⁶³ Se agrega que el profesorado tiene desinterés por la capacitación porque "es muy teórica. Por ejemplo, necesitábamos aprender técnicas de evaluación y en lugar de realizar talleres prácticos nos dieron unos materiales que no tenían que ver directamente con el tema".

Probablemente en el afianzamiento de esta posición también ha contribuido una concepción errónea de la praxis que bajo el argumento correcto de reconocer una problemática teórica de la formación, maneja lo teórico de tal forma que causa la impresión de que ésta es una especulación abstracta y autónoma, desarraigada de condiciones históricas y sociales específicas e incapaz de relacionarse con los problemas concretos de los sujetos en formación.⁶⁴

En los puntos de vista anteriores y en muchas reacciones sobre ellos se ha caído en falsas disyuntivas. Por ejemplo, así como se reduce la formación a un entrenamiento didáctico-instrumental también se cree que todo reconocimiento de la dimensión técnica en la problemática educativa y didáctica es una concepción metodologista: "no considero necesario como filósofo ocuparme de los problemas didácticos; ese es un trabajo de los pedagogos. El tratamiento de un objeto de conocimiento con bases teóricas y metodológicas consistentes reduce sustancialmente la incidencia que pudieran tener algunas fallas didácticas".⁶⁵

62. Uno de los fenómenos más notables del mercado académico es la tendencia de las universidades colombianas tanto públicas como privadas a contratar como profesores a sus propios egresados. Si se considera que para la vinculación sólo son exigibles como mínimo dos años de experiencia profesional, que existe un bajo índice de posgraduados y que se da un alto desempleo profesional que convierte a la universidad en una opción de empleo muy atractiva, podemos inferir que este fenómeno contribuye a reproducir las limitaciones de la cultura universitaria.

63. UNICAUCA, Evaluación del Seminario Taller sobre Técnicas Didácticas, Popayán, julio de 1990, p. 4.

64. Una de las condiciones requeridas para promover la formación como praxis es reconocer que la teoría educativa es práctica en el sentido de que "la cuestión de su consideración educacional va a quedar determinada por la manera en que se relacione con la práctica... Su verdadera finalidad es la de informar y guiar las prácticas de los educadores indicando qué acciones deben emprender si quieren superar sus problemas y eliminar sus dificultades". CARR W. y KEMMIS S. op. cit., p. 143.

65. UNICAUCA, Memorias del Seminario Pedagogía-Filosofía. Popayán, 1984, p. 21, en mimeógrafo.

También es común considerar que toda contextualización de lo educativo en lo macrosocial es teorización estéril: "es que le meten mucha "carreta" (rollo) a problemas sencillitos"⁶⁶; o que toda concreción del análisis de la problemática educativa en lo cotidiano universitario es descontextualizador: "para mí la teoría es clave. Pero no siempre los conceptos generales son aplicables a los casos particulares. Uno pierde demasiado tiempo si se pone a explicar cada caso particular. La función de la ciencia es generalizar para que no todo el mundo tenga que seguir los mismos pasos ya dados".⁶⁷

En este caso, consideramos que lo correcto no consistiría en polarizar posiciones sino en lograr que en las concepciones y prácticas sobre la formación afloren todos los puntos de vista posibles y los problemas que implican. Si se Recurre a estrategias democráticas y flexibles la confrontación y problematización puede llevar al reconocimiento de las contradicciones implicadas, de las condiciones materiales y culturales que las fundamentan y de formas adecuadas para enfrentarlas. Esto implica reconsiderar la idea de que una reflexión sólo podría ser consistente si parte de bases teóricas previamente esclarecidas. Al contrario, se asume que evidentemente la mediación teórica es indispensable pero que la praxis reflexiva, si es rigurosa, va reconociendo y buscando las mediaciones indispensables.⁶⁸

Veamos otras posiciones interpretadas desde algunos supuestos. Se ha reiterado que la problematización de lo educativo conlleva el reconocimiento de diversas dimensiones y, en consecuencia, que la formación profesoral en vez de polarizar alguna de ellas, debe articularlas a través de la teoría y la práctica de tal manera que: 1) confronte las ideas generales sobre la realidad con problemas y prácticas específicas y, como parte de un círculo dialéctico, eleve toda acción particular al nivel de una reflexión que la contextualice en lo macrosocial y en los marcos disciplinarios y corrientes de pensamiento más generales; 2) cualquiera que sea la dimensión en que se aborde la problemática de la formación remita a las demás reconociéndoles un carácter recíprocamente constitutivo y avanzando hacia una visión integral del problema.

Pero como otra de las expresiones del enfoque tecnologista, hay quienes reconocen la necesidad de "analizar los problemas de la universidad" y dentro de ellos la formación de los profesores pero advierten que "se necesita precisar cada una de las funciones de la universidad (investigación docencia y extensión) y llevar a cabo

66. UNICAUCA, Evaluación del Seminario Taller...p. 9.

67. UNICAUCA, Autoevaluación Institucional... p. 85.

68. La praxis como potencialidad de los sujetos se materializa en la medida en que identifique y conquiste las mediaciones indispensables que tienen que ver con condiciones materiales y culturales concretas de la sociedad.

Es frecuente encontrar señalamientos contra cierto espontaneismo de planteamientos educativos alternativos que se fundamentan en propósitos revolucionarios.

Al respecto Freire anota que: Obviamente sin organización, sin teoría, sin rigor, sin esfuerzo, sin reflexión sobre la práctica permanente no hay revolución; siempre he dicho que la revolución tiene mucho que ver con la epistemología. ESCOBAR, G. Miguel, et al, La crítica de la pedagogía domesticante..., p. 8.

programas de apoyo y de capacitación que sean específicos de acuerdo con cada función. Para eso es indispensable un análisis profundo sobre la universidad que evite intromisiones ideológicas y que no caiga en discusiones estériles y especulaciones abstractas porque distorsionan los objetivos de los talleres. Quien dirige un debate debe ser muy hábil para no dejar mezclar varios asuntos a la vez".⁶⁹

En el mismo sentido se afirma que "se requiere un enfoque práctico sobre la capacitación para que cada profesor pueda aplicar correctamente las técnicas aprendidas que si están bien fundamentadas evitan la especulación"⁷⁰ y que "a medida que cada profesor se capacite se va mejorando la docencia y así la universidad cumple las tareas que le son propias. De esta manera si se superan los problemas de la universidad que consisten principalmente en el empleo de métodos tradicionales en la enseñanza".⁷¹

Otro punto de vista recalca que: "el principal problema de la universidad es que la mayoría de los profesores conocen las materias pero no saben enseñarlas y los pedagogos saben enseñar pero desconocen el contenido de las materias. Habría que complementar las dos cosas pero sin caer en cursos muy largos o que tengan que repetirse con mucha frecuencia".⁷² Pero de todas las recomendaciones, quizá la más singular por su contenido y por su procedencia es la que sugiere que: "se contrate únicamente a los profesores que ya estén completamente capacitados para que así puedan enseñar bien y no haya necesidad de estarlos capacitando. Si la universidad tuviera una buena planta de personal académico podría cumplir sus fines sin problemas; sólo se requeriría que el gobierno nacional le cumpliera con los aportes".⁷³

Las lógicas antes mencionadas aunque aparentemente inconexas conforman una visión funcionalista sobre la universidad desarticulada pero no incoherente ni contradictoria. Todas ellas omiten la función problematizadora y emancipadora que deben tener la universidad y el conocimiento; desconocen la interrelación de las funciones académicas, el contenido ideológico del conocimiento científico; la múltiple determinación de los problemas universitarios, el carácter integral de la praxis, la función social de la universidad; el desarrollo correlativo que suponen el contenido y el método, la complejidad de la relación de la universidad con el Estado y la sociedad y por eso limitan la formación a la capacitación para una función adaptativa. Para esta visión, el problema universitario tiene un origen interno y autónomo y a ese nivel debe resolverse; al ignorar la determinación estructural de los problemas universitarios proscriben la dimensión política de éstos y les atribuyen un carácter metodológico. La cultura es concebida como algo completamente elaborado y por eso se considera que la

69. UNICAUCA, Foro sobre problemas y perspectivas de la capacitación docente, Popayán, marzo de 1991, p. 4, Transcripción..

70. Ibid., p. 7.

71. Ibid., p. 9.

72. UNICAUCA, Exploración de expectativas acerca de la capacitación docente, Popayán, 1989, p. 2.

73. En la Universidad del Cauca se hizo celebre la respuesta de uno de los Presidentes del Consejo Superior ante las demandas de la Asociación Sindical de Profesores para el establecimiento de políticas sobre Comisiones de Estudio para el profesorado.

educación puede reducirse a un proceso de transmisión cultural y con ello la formación a una tarea terminal. La sociedad, la cultura y la universidad son vistas como estructuras mecánicas a las que basta definirles funciones, asignarles operarios capacitados y suministrarles energía para asegurar su operación correcta.⁷⁴

Dentro de concepciones de esta naturaleza ni la universidad ni la formación humana pueden ser comprendidas. Tampoco abordada la problemática de la formación del profesor universitario. Hemos considerado algunas condiciones mínimas que deben darse para ello. Aquí es preciso anotar que respetamos el pluralismo ideológico, político y teórico como base de una garantía democrática para la universidad y para la sociedad. Pero ese pluralismo no puede darse en abstracto sino como base de acuerdos democráticamente establecidos y desarrollados que tiendan a eliminar las diferentes formas de dominación y de injusticia y apoyen procesos que cualifiquen las condiciones de vida de todos los sujetos. Para la formación del profesor universitario esto significa que es preciso superar radicalmente las inercias que la niegan y enfocar la praxis formativa a fortalecer ideas y acciones que apoyen la formación desvelando y superando las bases materiales y culturales que se oponen a ella. No hay que olvidar que la formación es una tarea que supone propósitos democratizadores, porque hay lógicas y acciones que la obstaculizan.

Por ello es indispensable reconocer críticamente y superar la existencia de posiciones progresistas, comprometidas incluso honestamente con el cambio pero que niegan la necesidad de las mediaciones teóricas o asumen posiciones rígidas en la aplicación de marcos teórico-metodológicos. (Al proceder así, es como si admitiera que la finalidad última de la praxis humana, en vez de transformar la realidad, incluida la cultura, fuera preservar la coherencia lógica de las ideas en abstracto).

En el primer caso podría caerse en mitificaciones de prácticas y situaciones que requieren ser superadas; en el segundo, el culto al perfeccionismo que confunde el rigor teórico-metodológico (necesario para la cualificación de la praxis) con la rigidez conceptual produce un efecto inhibitorio de profundas repercusiones ideológicas sobre la formación. Cuando se presume la posesión de la verdad absoluta se condena el surgimiento de contradicciones e inconsistencias y la praxis se queda en el plano de la aplicación de leyes rígidas. Y no hay que olvidar el fundamento positivista de esta posición, lo mismo que su carácter tecnologista.⁷⁵

74. En el campo de la administración educativa una de los marcos interpretativos más empleados es la Teoría General de Sistemas. En ella podemos advertir dos tendencias opuestas: una que desde un enfoque funcionalista privilegia la interpretación mecanicista de las organizaciones y otra que desde una perspectiva dialéctica las contextualiza y procura explicarlas como partes de un contexto social complejo y multirreferenciado. Cfr. GUTIERREZ P., op. cit., p. 225-226.

75. La articulación entre la teoría y la práctica no sólo remite a un problema de conocimiento sino que implica también la problemática referida a la división social del trabajo intelectual que conlleva una forma de dominación de quienes realizan un trabajo exclusivamente teórico sobre quienes se mueven en la esfera práctica, cuando la praxis es desarticulada. Cfr. Cap. I, p.19.

Asumimos que el rigor teórico, científico y filosófico, conforme a las lógicas que son propias de cada una de estas esferas, debe constituir un propósito y una condición fundamentales de la formación como *praxis*. En este sentido la producción, la apropiación y la aplicación del conocimiento deberán impulsarse con una actitud crítica y problematizadora; así mismo la articulación de la actividad cognoscitiva a una tarea transformadora de las prácticas concretas de los docentes resulta insoslayable.

La formación a través de la *praxis*, entonces, conlleva el balance crítico de las bases materiales y culturales que la potencian y la niegan; el reconocimiento y la constitución de las mediaciones indispensables para avanzar en procesos formativos de superación y la construcción de marcos teórico-metodológicos que hagan posible la comprensión y cualificación de la *praxis*. Por ello a pesar de que reconozcamos el valor de la cultura acumulada por la humanidad y la necesidad de una visión histórica crítica sobre las experiencias y las perspectivas de formación, sostenemos que son los sujetos que se forman quienes organizada y críticamente pueden calificar su *praxis* recreando el conocimiento. Pero la *praxis* para que sea organizada y fundamentada requiere de bases teóricas adecuadas que hagan posible su crítica y su mejoramiento. En los dos capítulos siguientes se proponen algunos fundamentos teóricos para el análisis y la proyección de las concepciones y prácticas dentro de las cuales se lleva a cabo la preparación de los profesores de la Universidad del Cauca.

CAPITULO SEGUNDO

ELEMENTOS PARA UNA CRITICA DE LA CAPACITACION DOCENTE

COMO RACIONALIDAD TECNICA

En el primer capítulo se describió y analizó la forma como la Universidad del Cauca ha intentado preparar a sus profesores. Si se desea superarla es indispensable contar, entre otros medios, con fundamentos teórico-metodológicos adecuados. Para esto hay que considerar muchas razones. Veamos algunas:

El hombre va constituyendo su ser social y la conciencia para sí como una superación constante de su praxis, es decir a medida que comprende y transforma su realidad, sus ideas y sus acciones. Así la praxis es resultante de la coherencia entre el pensamiento y la acción, de la adecuación de la actividad humana a fines claramente establecidos y del desarrollo de una actividad cognoscitiva concientemente orientada y reflexionada.¹

Entonces, la construcción del ser social y de la conciencia para si como superación sistemática y conciente de la praxis es un proceso de continua estructuración de significados y de prácticas, de preguntas y de respuestas, de afirmaciones y de negaciones que se determinan y se desarrollan mutuamente.²

Para que tal proceso de interrogación y de reconstrucción adquiera un carácter formativo debe abarcar fundamentalmente tres dimensiones recíprocamente constitutivas: 1) epistemológica, referida al efecto crítico que en el contacto con la realidad y sus representaciones va generando la actividad cognoscitiva, 2) antropológica, esclarecedora del impacto de la actividad cognoscitiva y transformadora del hombre sobre el establecimiento de su ser social y de su conciencia; es decir, de la forma en que el hombre se objetiva y objetiva el mundo a medida que lo conoce y lo transforma, que conoce y transforma su propia realidad interior

1. Cfr., SANCHEZ VASQUEZ, Adolfo, Filosofía de la praxis, Editorial Grijalbo, México, 1980, p. 301.

2. Es preciso diferenciar entre la resignificación de los discursos en abstracto y la reconceptualización de la realidad incluyendo en ella al sujeto que se objetiva y objetiva al mundo conociéndolo y transformándolo. Cfr., CARRIZALEZ, César, Uniformidad, marginalidad y silencio en la formación intelectual, UAEM, Cuernavaca, 1988, p. 46.

concientemente y 3) sociopolítica, que incluye la comprensión y superación de las condiciones sociohistóricas que determinan su práctica.³

Pero la superación cualitativa de la praxis a través de la actividad reflexiva requiere de mediaciones adecuadas entre las que sobresalen las garantías democráticas y las finalidades claras para la práctica, así como los marcos interpretativos y metodológicos explícitos y coherentes entre sí y adecuados a las dimensiones epistemológica, antropológica y sociopolítica de la práctica social.⁴ Tanto el segundo como el tercer capítulo proporcionan fundamentos teóricos para una crítica sobre la preparación de los profesores y para canalizar sus prácticas hacia procesos formativos. Estos fundamentos y las relaciones a que remiten se condensan en el cuadro número 2, Fundamentos teóricos sobre la formación, que se presenta en la página siguiente.

Con base en los planteamientos antes hechos se puede afirmar que tanto la comprensión del problema de la formación como la construcción de procesos formativos requiere de conceptos básicos a partir de los cuales se estructuran categorías de análisis consistentes y relaciones conceptuales entre las diversas dimensiones del problema.⁵ Reconocida esta necesidad, el presente capítulo propone bases conceptuales para una crítica de la capacitación docente como racionalidad técnica. De ahí su título y su apartado inicial.

Desde un principio conviene destacar que nuestro propósito es contribuir a superar el instrumentalismo de la capacitación mediante un acercamiento a procesos formativos que recuperen la práctica de los propios docentes.

Antes de plantear los fundamentos teórico-metodológicos anunciados, reiteremos algunos aspectos de la capacitación que se busca descifrar a través de ellos.

Es notable el esfuerzo que hace el Centro de Educación Abierta y a Distancia de la Universidad del Cauca para el mejoramiento de los profesores de la institución, pese a que las funciones que le fija la Estructura Orgánica no tienen que ver con esta tarea. Pero el enfoque que institucionalmente ha tomado la formación de los profesores de la universidad no sólo se deriva de restricciones operativas, sino que tiene que ver con el diseño y aplicación de políticas educativas que parten de una interpretación errónea de la función social de la universidad, pues la limitan a desarrollar en la fuerza laboral apenas algunas habilidades prácticas y a transmitir información. Por eso al profesor no se lo forma sino que se lo entrena para que entrene y para que informe.

En 1990, por ejemplo, de 22 cursos dictados a profesores universitarios, más de la mitad fueron de ayudas educativas, mientras sólo uno se ocupó de la investigación educativa; otros se relacionaron con la evaluación y el diseño curricular, con los sistemas de tutoría a distancia y con el desarrollo de habilidades para la docencia.⁶

3. Cfr., TORRADO, Rafael, Fines y métodos de la investigación, Asociación Colombiana de Universidades, Simposio Permanente sobre la Universidad, Bogotá, 1988, p. 30-39.

4. Cfr., SANCHEZ V. Adolfo, op. cit., p. 245

5. Cfr., BORDIEU, P. et. al., El oficio del sociólogo, Siglo XXI Editores, México, 1990, p. 51.

6. Cfr., UNICAUCA, Centro de Educación Abierta y a Distancia, Informe de actividades de 1990, Popayán 1990.

CUADRO No. 2

FUNDAMENTOS TEORICOS SOBRE LA FORMACION

LA FORMACION SOLO ES POSIBLE COMO PRAXIS, es decir como proceso de construcción y - de articulación permanente de ideas y acciones desde prácticas sociales específicas.

Lo que implica

ESCLARECER FUNDAMENTALMENTE

- * Los supuestos que subyacen a esta concepción;
- * Las condiciones que la obstaculizan y - la posibilitan;
- * La mediaciones indispensables para formarse.

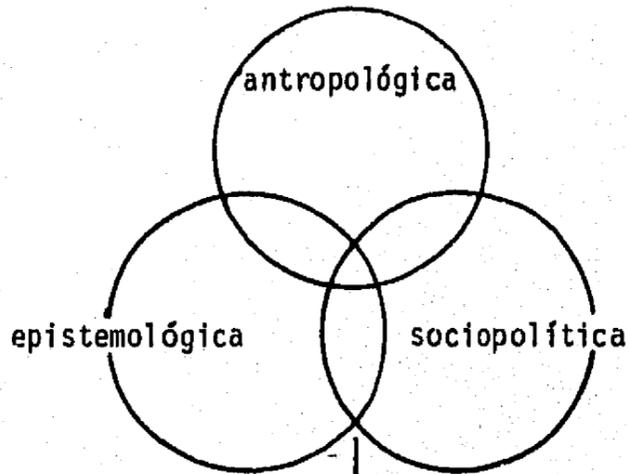
PERO

La capacitación restringe la formación

PORQUE

Se basa en la racionalidad técnica

Una tarea con tres dimensiones mutuamente constitutivas:



Para superar esta situación se requiere que el docente desde la PRAXIS construya ideas claras y coherentes que ayuden a **COMPRENDER** por qué:

- * La racionalidad técnica obstaculiza la formación;
- * Esta lógica promueve visiones reduccionistas sobre la cultura, la sociedad, la educación y la formación humana;
- * que inducen a una práctica docente instrumentalista.

- * La praxis, la interacción y el diálogo son fundamentales para los procesos formativos;
- * La formación debe estar fundamentada en la producción intelectual
- * Los procesos formativos exigen contemplar esferas sociopolíticas, epistemológicas, teóricas, metodológicas y -- técnicas.

No se trata de negar que los mencionados cursos pudieran responder a necesidades específicas e importantes, sino de resaltar que siendo la esfera técnica sólo parte de la acción humana, no podría explicar correctamente la práctica docente y su contexto. En los problemas que enfrenta el profesor como docente, como investigador, como administrador académico o como formador de otros colegas hay una esfera técnica que se refiere a los medios, procedimientos y operaciones requeridos para establecer y alcanzar determinados fines. Pero todo ello hace parte de la acción humana en su conjunto, de una totalidad socio-educativa y de un planteamiento global sobre la sociedad, la educación, la universidad y el trabajo académico. Por ello lo técnico no debe suplantar esa totalidad de la que es parte. Para contribuir a superar la práctica docente es indispensable indagar muchas cosas; por ejemplo, cómo se concibe para la universidad la función social crítica, científica y cultural y cómo se relaciona esto con la formación del profesor universitario. Desde este interrogante es posible llegar a establecer múltiples relaciones del problema.⁷

Pero cuando en la preparación de los profesores sólo se considera la esfera técnica como en el caso referido, el concepto de formación tanto general como del docente es ignorado y se fortalece en cambio el de capacitación que pone su acento en la eficiencia didáctica, es decir, en el sentido instrumental e inmediateista, reduciendo el trabajo profesoral a la transmisión y reproducción del conocimiento. En esas condiciones, el problema principal para el docente se reduce a cómo alcanzar el mayor provecho de los procedimientos, operaciones y medios que usa para transmitir una información completamente elaborada y para desarrollar en los alumnos algunas habilidades técnicas demandadas por los empleadores. El docente, así omite la reflexión sobre muchos asuntos. Por ejemplo, sobre la estructura lógica de la información que transmite, sobre la realidad desde la cual se construyó aquella información; sobre su propia realidad y los problemas, intereses y fuerzas en acción; sobre los fundamentos ideológicos, políticos y teóricos que portan los contenidos y los sujetos; sobre cómo afecta todo lo anterior, aunado a otras condiciones, su quehacer; sobre las perspectivas de conocimiento y de formación que promueve y obstaculiza. En general, omite la reflexión sobre el sentido de su acción.

Limitada de esta manera la acción de los profesores, o bien se ha ido generando un trabajo alienado o se ha orientado por propósitos que no se explicitan ni comparten fundamentada y libremente. Además, el efecto de la capacitación docente así enfocada no sólo ha recaído sobre la enseñanza que se imparte sino también sobre otras tareas como la administración académica, la extensión, la preparación de otros colegas y la investigación. En cada caso las teorías los métodos y las técnicas son asimiladas y aplicadas como fórmulas infalibles para manejar cualquier situación; los profesores tienden a considerar los hechos que se relacionan con su práctica aisladamente y cualquier discrepancia entre propósitos y resultados se interpreta como una deficiencia técnica solucionable con un entrenamiento adecuado.

7. "La universidad en la que cada quien durante un breve lapso creyó, o por lo menos deseó su existencia ha desaparecido. Esta sobrevive un tanto desdibujada, en la retórica académica, en los deseos de los intelectuales, en los proyectos políticos, en las prácticas administrativas; en fin, en los sueños de quienes elogian los tiempos pasados, posiblemente idealizados. La universidad como el gran templo laico de la cultura quedó disuelta, ya que, efectivamente en la actualidad resulta incompatible con la función tecnológico-burocrática que el modelo de reproducción social le atribuye en el capitalismo avanzado." BONVECCHIO, Claudio, El mito de la universidad, Siglo XXI Editores, México, 1991, p. 21.

Como consecuencia del predominio de la capacitación también se han omitido: el análisis de la problemática de la formación ; el establecimiento de relaciones entre la cuestión curricular y la formación de los docentes; la reflexión sobre el vínculo entre la configuración de la educación como campo científico y el afianzamiento de la profesión académica. No afirmamos que al buscar la comprensión del problema de la formación automáticamente se aclaren los problemas aludidos, pero es pertinente recalcar que la problemática formativa no es comprensible sin una referencia al contexto que la determina. La capacitación docente al fundamentarse en la racionalidad técnica sólo ha contemplado como contexto explícito el aula y algunos aspectos de la institución.

La situación descrita no es exclusiva de la Universidad del Cauca sino que con muy escasas excepciones es común a la educación superior del país ya que el Estado carece de políticas, programas y apoyos para la formación de los profesores universitarios. En cambio se ha buscado la capacitación pero como "racionalización administrativa"⁸, es decir como reducción de costos de operación e incremento de la eficiencia, lo cual se traduce en capacitar al docente para que rinda más, no para cualificar su práctica.

Así por ejemplo, a través de la capacitación⁹ se ha procurado dotar al profesor de nuevas técnicas didácticas para que contribuya a mejorar el rendimiento académico de los alumnos, sin discutir ampliamente la problemática de la formación profesional. También se ha promovido un mejor uso de recursos didácticos, de técnicas de evaluación y de habilidades docentes sin articular esto a la producción del conocimiento.

De manera similar, las dinámicas grupales, las relaciones interpersonales y las técnicas de estudio han sido consideradas al margen de los modelos educativos y de los estructuras conceptuales que podrían explicarlos. Pero también la estructuración de los planes de estudio, la organización curricular y académica, la actividad investigativa, la extensión y los problemas específicos de la administración universitaria se han reducido a problemas técnicos.

Entonces habría que preguntar por qué el énfasis que se pone en la capacitación instrumental? Pero tanto la pregunta como su respuesta requieren fundamentos teóricos que apoyen un correcto acercamiento al problema.

Para fundamentar tanto la pregunta como sus posibles respuestas se recurre al concepto de racionalidad técnica entendida como lógica restrictiva de la acción humana que es coherente con el propósito de limitar la función de la universidad al desarrollo de la fuerza laboral con énfasis en la esfera técnica y conforme a las demandas del sistema productivo sin considerar otras demandas como tampoco los problemas y contradicciones de la sociedad en su conjunto.¹⁰

8. Cfr., UNICAUCA, Políticas generales de capacitación, Popayán, 1990.

9. Cfr., UNICAUCA, CEAD, Relación de cursos de capacitación I Semestre de 1989, Popayán, 1990.

10. El desarrollo económico-social le plantea a la universidad demandas concretas en relación con el desarrollo de las fuerzas productivas. Pero esto no significa que tales demandas deban ser atendidas considerando tan solo las competencias requeridas por los profesionales en formación para el control tecnológico y omitiendo la reflexión sobre el marco institucional y por ello sobre las condiciones e implicaciones políticas dentro de las que se dan los procesos formativos. Una de las maneras en que la racionalidad técnica concreta su reduccionismo es relacionando la acción humana tan sólo con los fines

En el presente capítulo, al desarrollar elementos para una crítica de la capacitación docente como expresión de la racionalidad técnica se delimita este concepto y se exploran sus fundamentos teóricos, epistemológicos y políticos. Con base en ello se deduce la forma en que se concreta en un planteamiento sobre la educación que se limita al aspecto tecnológico. Así mismo se hace referencia a su concepción de la capacitación docente a través de algunas vertientes y alternativas en que dicha lógica se concreta.

Para explicar la tergiversación de la función social de la universidad, a la cual corresponde esa manera de impulsar la formación de los docentes, en este capítulo se analizan las teorías sobre la estratificación social, sobre la funcionalidad técnica de la educación y sobre el capital humano que propone el funcionalismo. A continuación se procura entrelazar los diferentes conceptos referidos, alrededor de la capacitación instrumental.

2.1 El concepto de racionalidad técnica.

La racionalidad técnica no emerge de la práctica docente como una elección individual perversa sino que obedece a condiciones materiales y culturales que corresponden a intereses económicos, políticos y sociales concretos. La presión sobre la universidad para que privilegie lo práctico, la existencia de una universidad profesionalizante y el condicionamiento de que es objeto el trabajo académico a través de la asignación del presupuesto, por ejemplo, tienen relación con la conservación de un determinado orden social establecido. Estas consideraciones preliminares alertan sobre la necesidad de analizar en la racionalidad técnica no sólo su aspecto lógico, o sus implicaciones teórico-metodológicas sobre la práctica y la formación de los profesores sino, sobre todo, su implicación política sobre la universidad y la sociedad. No es posible ignorar sus efectos sobre el reforzamiento de la dependencia económica, política, científico-técnica y cultural Latinoamericana con respecto a los países centrales.

Este concepto¹¹ tipifica una desarticulación entre la teoría y la práctica que reduce la acción humana a la esfera instrumental y la rige por reglas técnicas que sobrevaloran el saber empírico para obstaculizar cualquier interés reflexivo. Al sobrevalorar el saber empírico, la racionalidad técnica en apariencia desprecia el papel de la teoría, sin embargo, esta posición está sustentada teóricamente en una visión sobre la realidad y sobre la praxis que es usada para imponer un interés instrumental mientras oculta sus verdaderos propósitos. Esta lógica tiene ciertos intereses como alcanzar la mayor economía y eficiencia de los medios utilizados para un determinado fin. Pero su principal propósito es político y consiste en negar a los sujetos la posibilidad de comprender y decidir el sentido de la acción.

Esta lógica ha penetrado en las diferentes esferas de la actividad humana a través de su forma más refinada: la ciencia y la tecnología. Pero en sentido amplio, a través de valores como la competitividad, la eficiencia, el rendimiento y el individualismo, entre otros, promueve una conciencia acrítica que oculta y legitima las diferentes formas de dominación como algo natural e irresoluble.

que la mueven y no con el contexto en que se produce. Cfr., McCARTHY, T., La teoría crítica de Jürgen Habermas, Editorial Tecnos, Madrid, 1987, p. 42.

11. En este trabajo se utiliza el concepto como antónimo de reflexión, de crítica, de discernimiento. Cfr. McCARTHY, T., op. cit., p. 35-74.

La racionalidad técnica es empleada con diversos propósitos. Cuando sirve a los de dominación obstaculiza en la razón humana su potencial social para guiar la práctica mediante el discernimiento, la crítica y la ilustración. En torno a la técnica se establece toda una cultura de dominación¹² que oculta como fuerza productiva su fuerza ideológica y diluye la totalidad de la que es parte.

La racionalidad técnica busca imponer la supremacía de lo práctico. Pero esta esfera que en la tradición del pensamiento crítico hace descansar su carácter político en la reflexión prudente sobre la acción, ahora es absorbida por lo técnico que reduce lo racional a lo económico y eficiente. Según esta lógica, el conocimiento humano ha de ser sobre todo eficaz para la predicción y el control tanto de la naturaleza como de la sociedad. Entonces el quehacer de los profesores si se fundamenta en ella queda limitado al uso eficiente de la ciencia ya hecha o en el mejor de los casos a la aplicación de fórmulas ya establecidas para realizar la investigación científica, de preferencia la aplicada. Por diversos medios se elude la posibilidad de que los docentes reflexionen sobre su práctica y la transformen; en cambio, se les exige eficiencia dentro de parámetros que no involucran los valores y los significados que ellos tienen con respecto a la realidad. Esto trae diversas consecuencias tanto para la práctica como para la formación de los profesores; consideraremos las implicaciones antropológicas, epistemológicas y sociopolíticas.

En el plano antropológico, el profesor desliga su trabajo cotidiano de su propia constitución como sujeto que al objetivarse también podría objetivar su realidad y su quehacer. Al profesor se le presenta la ciencia como algo muy valioso pero que no está a su alcance porque depende de condiciones casi providenciales. Se sobrevalora el quehacer científico, que por aquellas condiciones de excepción supuestamente ocurre por fuera de la universidad, para legitimar la información que transmite a través de su práctica. Material y culturalmente, es decir, por los medios educativos, por los salarios, por la organización académica y curricular y por la alienación de que es objeto su práctica dentro de una función universitaria distorsionada, el profesor es inducido (aunque no indefectiblemente ya que puede contrarrestar tal situación), a interiorizar que investigación y docencia son incompatibles. De esta manera la reflexión del docente, que podría estar apoyada en la ciencia para contribuir al establecimiento de su conciencia y para la resignificación permanente de su realidad y de su práctica, es obstaculizada. Esto tiene un propósito político. Todo el ser y el hacer del docente se va reduciendo a una función instrumental que sirve como medio para su propia reproducción y para mantener un orden establecido.

En el plano epistemológico, desde la racionalidad técnica, el objeto de trabajo del docente es el conocimiento humano pero no para su desarrollo sino para su transmisión. Incluso, la teoría científica, el quehacer investigativo y la problematización sobre ambos, cuando se produce, tienden a ser abordados con marcos teórico-metodológicos que el docente percibe como ilustración, pero que no articula profundamente a su propia praxis, es decir, no los recrea en ella. En estas condiciones (no importa el grado de complejidad que alcancen o los propósitos emancipatorios que los animen), esos marcos van reforzando una visión instrumental que se basa en la conversión del sujeto en recipiente pasivo de representaciones sobre la realidad. El trabajo del profesor universitario, enfocado de esta manera, está lejos de generar actitudes, medios y condiciones favorables para el desarrollo de perspectivas de conocimiento que potencien la formación. O sea que el contacto del docente con la realidad y sus representaciones no alcanza a generar un efecto crítico suficiente para el desarrollo de su propia actividad cognoscitiva.

12. Cfr., HABERMAS, J., Ciencia y técnica como ideología, Ed. Tecnos, Madrid, 1984, p. 65.

Las limitaciones antropológicas y epistemológicas del trabajo del profesor y de su relación con el conocimiento generan como efecto socio-político una concepción y una práctica reduccionista. El docente únicamente establece sobre su praxis algunas relaciones internas relativas a la transmisión del conocimiento. Entonces su trabajo queda circunscrito al espacio universitario y más concretamente al aula. Con ello se desconecta de la comprensión y de la superación de las condiciones económicas, políticas y sociales que lo afectan.

Desde la concepción tecnicista el profesor trabaja con el conocimiento pero no lo desarrolla sino que le rinde culto y esta forma de relación reduce la posibilidad de la praxis adquiera una dimensión formativa.¹³ Repercute en que no todos los sujetos logren condiciones que les permitan descifrar la realidad para aclarar lo aparente y desentrañar la esencia de las cosas; para captar las leyes que rigen el desarrollo del mundo objetivo; tampoco, para comprender los valores, los fines, los intereses y las necesidades que mueven y le dan sentido a la acción humana. Conduce a una división social del trabajo humano entre pensadores y ejecutores que es alienante.¹⁴ El argumento para esta división es político. Para los intereses que apoya la racionalidad técnica es claro que favorecer la reflexión significaría, por ejemplo, el reconocimiento de los intereses económicos, políticos y sociales que oculta el pensamiento tecnocrático; implicaría la comprensión de la función ideológica de valores sociales como la eficacia, el rendimiento, el éxito individual.

También a través de la reflexión los sujetos podrían identificar la base material de las formas de dominación y descubrir las acciones y mecanismos empleados para la despolitización de la vida pública; igualmente comprender el orden intelectual y moral a través del que son discriminados. Todo lo anterior podría animar intereses emancipatorios. Es claro que ello implicaría para la universidad y para el docente trascender la función adaptativa. Entonces, en lugar de la racionalidad técnica, que en síntesis busca implantar la lógica del hacer sobre la del pensar, suplantar la reflexión por el manejo instrumental de la realidad, se propende por una racionalidad dialéctica que contextualice la práctica del docente lo social y lo educativo, que apoye el desarrollo de la actividad cognoscitiva y que contribuya a su constitución como sujeto. La racionalidad dialéctica no es una fórmula mágica sino una construcción que podrían lograr los profesores desde las propias contradicciones que ella implica.

2.1.1 Fundamentos positivistas de la racionalidad técnica. Repercusiones sobre la práctica.

En este apartado se contemplan algunos planteamientos del positivismo como teoría del conocimiento que sirve de base para enfocar la actividad docente y, en consecuencia, la capacitación del profesor desde una lógica instrumental. Más adelante, al establecer la relación entre funcionalismo y racionalidad técnica, se aborda el positivismo como teoría sociológica que conduce a legitimar la función universitaria adaptativa la cual encuentra apoyo en la capacitación instrumental.

13. Cfr., TORRADO, Rafael, op. cit., p. 32.

14. Cfr., ESCOBAR, M; FERNANDEZ, A y GUEVARA, G., Crítica de la pedagogía domesticante, un diálogo con Paulo Friere, Universidad de Nueva York, (en prensa), p. 25.

A través del pensamiento positivo Comte¹⁵ propugnó por una radical oposición a la pretensión de fundar el conocimiento en lo metafísico y en lo teológico; buscó la construcción de éste en un contacto con la realidad a través de los sentidos y pretendió relativizar el concepto de verdad liberando el pensamiento hacia la reflexión. Estos fines siguen vigentes para una teoría científica del conocimiento y para un trabajo docente que busque desarrollarlo antes que transmitirlo. Por eso la crítica y superación del positivismo no significan la negación irreflexiva de los aportes que pudiera tener para la formación del profesor universitario, como por ejemplo, la necesidad del rigor teórico-metodológico para poder superar su quehacer.

Con raíces en Bacon y portadores de la tradición renacentista que confiaba en la liberación humana por medio del conocimiento, los propósitos revolucionarios positivistas llegaron a despertar simpatía y cierta confianza. Esta corriente jugó un importante papel como base crítica de la burguesía antiabsolutista y como oposición a la ciencia basada en las doctrinas teológicas y en los argumentos apriorísticos del clero. Incluso, en América Latina el positivismo alimentó el sueño del desarrollo autónomo de las nuevas naciones como producto del desarrollo científico y dentro de perspectivas anticlericales y anti-imperialistas durante el siglo XIX y parte del presente.¹⁶

Además, habría que reconocer en el positivismo junto con sus aportes científico y políticos una valiosa repercusión en el desarrollo socioeconómico y técnico. Un balance crítico implicaría el reconocimiento de contradicciones y, claro está, de posiciones. Una de dichas contradicciones es la relativa a la forma en que es captado por el desarrollo capitalista y nutre los pensamientos neoliberales y neoconservadores en la actualidad.¹⁷

Pero los propósitos iniciales del positivismo devinieron en el dogma de la invariabilidad de las leyes naturales lo que limitó a los sujetos a descubrirlas para una finalidad adaptativa. El positivismo en sus diferentes expresiones a través de la historia ha llevado esta posición al campo social: para él, la sociedad está regida por leyes universales e invariables independientes de las acciones humanas.¹⁸ Como consecuencia plantea que la sociedad debe ser estudiada con lo mismos métodos de las ciencias naturales:

"... voy a proponer una doctrina de unidad de método; es decir, la opinión de que todas las ciencias teóricas o generalizadoras usan el mismo método, ya sean ciencias naturales o ciencias sociales. No pretendo afirmar que no existe diferencia alguna entre los métodos de las ciencias teóricas de la naturaleza y de la sociedad; tales diferencias existen claramente, incluso entre las distintas ciencias naturales tanto como entre las distintas ciencias sociales... Pero estoy de acuerdo con Comte y con Mill... en que los métodos de los dos campos son fundamentalmente los mismos."¹⁹

La intención de llevar al conocimiento de la sociedad la misma lógica que el positivismo aplica al conocimiento de la naturaleza conduce a complejos problemas no sólo en el campo de la ciencia sino en todo lo que abarca la

15. Cfr., CARR W. y KEMMIS S., Teoría crítica de la enseñanza, Ediciones Martínez Roca, Barcelona, 1988, p. 76.

16. FREIRE, P., Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Fáundez, Ediciones Aurora, Buenos Aires, 1986, p. 20.

17. Cfr. GONZALEZ C., Pablo, "La crisis del mundo actual y las ciencias sociales en América Latina", 1942-1992 La interminable conquista, Joaquín Mortiz-Planeta, México, 1990, p. 230.

18. Cfr., GUTIERREZ P., G., Metodología de las ciencias sociales I, Edit. Harla, México, 1990, p. 179.

19. POPPER, K. R., La miseria del historicismo, Edit. Alianza Taurus, Madrid, 1981, p. 145.

cultura humana. De toda esa amplia problemática, para los efectos de nuestro trabajo nos ocupamos de la forma en que aquellos promisorios propósitos epistemológicos, paulatinamente derivaron hacia postulados que hoy constituyen verdaderos obstáculos para el desarrollo de un conocimiento emancipador.²⁰ Veamos como obstaculiza la concepción positivista el conocimiento humano en sentido amplio.

El reconocimiento de la base material de la conciencia, es decir, del ser biológico como premisa del ser social y de la actividad sensible como fundamento de la cognoscitiva constituye un postulado clave para una teoría científica del conocimiento.²¹ La lógica dialéctica considera que estos elementos son mutuamente constitutivos y que la praxis es a la vez reflejo y génesis de significados sobre lo objetivo; comprensión y constitución de la realidad. Pero el positivismo reduce el conocimiento a un reflejo de la realidad sobre la conciencia a través de la llamada "Ley del fenomenalismo".²² Según ésta, el conocimiento válido sólo puede ser establecido por referencia a lo que se manifiesta a través de la experiencia sensible²³, es decir, como proceso neurofisiológico individual y no como praxis; como actividad orgánica y no práctica social.

Conforme a lo anterior, únicamente los sentidos podrían garantizar un contacto confiable con la realidad y sólo lo que sea derivable directamente de un referente empírico puede alcanzar la categoría de conocimiento verdadero.²⁴

No se trata de negar el papel que juegan los sentidos como base del contacto material con las cosas. Lo que ocurre es que el sensorialismo positivista omite relativizar este hecho y desconoce, por ejemplo las limitaciones naturales de los sentidos para dimensionar ciertas cualidades; así mismo, las limitaciones de los instrumentos físicos y lógicos contruidos a imagen de los sentidos. Olvida, además que toda percepción es histórica y está mediada por una teoría y un sujeto. No toma en cuenta, tampoco que parte de la realidad huye de los sentidos y que los fenómenos contienen y al mismo tiempo ocultan la realidad.²⁵

Ignora además el positivismo que los hechos, las fuerzas sociales y políticas, la historia y la misma naturaleza no son susceptibles de congelar en el tiempo y el espacio para que la experiencia sensible pueda repetirse como parte del proceso de conocimiento.

20. Cfr. DIAZ B., A., "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987)", Investigación y formación de profesores. Contradicciones de una articulación, México, UNAM, Cuadernos del CESU, no. 20, 1990, p. 11-27.

21. Cfr., OLIVA, Alberto, Epistemología: A científicidade em questão, Papirus Editora, Campinas, 1990, p. 11.

22. KOLAKOSKI, L., Positivism and Sociology, en: CARR W. y KEMMIS S., op. cit., p. 77.

23. Cfr., Ibid., p. 77.

24. No obstante el pretendido culto del positivismo a la objetividad, en el enfoque tecnológico de la educación hoy es observable una tendencia que supuestamente basa el conocimiento en la experiencia sensible. Pero la realidad sólo lleva a percibir lo más superficial de las cosas. Cfr., McLaren, P., "Pedagogía crítica, las políticas de la resistencia y un lenguaje de esperanza", DUCOING y RODRIGUEZ, Formación de profesionales de la educación, UNAM, México, 1990, p. 23.

25. Para una teoría científica del conocimiento resulta imprescindible la consideración crítica del concepto de pseudoconcreción. Cfr. KOSYK, K., Dialéctica de lo concreto, Grijalbo, México, 1967, p. 25-37.

Pero el positivismo, sobre todo olvida que el conocimiento es una construcción social, no un acto individual o un descubrimiento que repose en la mediación orgánica o en los instrumentos físicos y lógicos que puedan extender nuestros sentidos.²⁶ A través de todas las omisiones referidas el positivismo va reforzando la idea de la razón instrumental.

Aún frente a las anteriores objeciones, el positivismo deriva de la "regla del fenomenalismo", las presunciones de objetividad y de neutralidad y reduce el problema del conocimiento a un asunto exclusivamente metodológico, dentro de un enfoque inductivo según el cual el conocimiento de una parte de la realidad o de un hecho particular conduce al conocimiento de la totalidad, en tanto que ésta aparece como un agregado discreto de partes autónomas.

Esto trae dos consecuencias sobre el reforzamiento de la racionalidad técnica en las prácticas docentes. La primera es que el profesor maneja una información de procedencia científica que supuestamente puede ser aplicada a situaciones similares a aquellas en las que se generó. Ya que el conocimiento científico genera leyes de validez universal, una vez establecidas dichas leyes, sirven para explicar cualquier realidad que las involucre. Legitimadas por la ciencia, las leyes que explican tanto la sociedad como la naturaleza pueden ser transmitidas válidamente por la educación. En consecuencia, el trabajo del docente adquiere la función instrumental de transmitir el conocimiento. Como vemos, se desconoce que tanto la realidad como su conocimiento son procesos de desarrollo y no algo estático; que la realidad, los sujetos y la interacción de éstos en situaciones concretas son históricos.

La otra consecuencia consiste en negar a los sujetos la posibilidad de transformar su propia práctica a través de la actividad cognoscitiva. Esto se deriva de concebir el conocimiento como simple reflejo de la realidad sobre el sujeto, el cual no debe contaminar dicho reflejo con su subjetividad. Toda esta argumentación es empleada por el positivismo para justificar la exclusión del sujeto cognoscente como parte sustantiva del proceso del conocimiento, bajo el argumento de que su historia, sus valores, sus fines, necesidades y preferencias, como no son traducibles a hipótesis cuantificables y comprobables no constituyen un problema propiamente científico.²⁷ Con fundamento en ello al docente le es obstaculizada la transformación de su práctica con base en procesos reflexivos potenciados por ésta.

Como un argumento más de exclusión, el positivismo afirma que la realidad existe como algo dado, con independencia de los sujetos cognoscentes; como algo que teniendo existencia por sí mismo y regido por leyes invariables y universales estaría esperando a ser descubierto. Para ello sólo se requeriría del medio adecuado para evitar que los sujetos distorsionen su imagen. Olvida el positivismo que siendo el conocimiento un acto de construcción social, articula dialécticamente lo objetivo y lo subjetivo sin llegar a ser puramente lo uno ni lo otro.²⁸

26. Cfr., McLAREN, Peter, op. cit. p. 39.

27. Cfr., McCARTHY, T., op. cit., p. 25.

28. Hoy se tiende a explicar el conocimiento superando la discusión sobre la preponderancia del sujeto o el objeto. Como interacción histórica, el conocimiento es producto de la interacción entre ambos dentro de la práctica personal y social del hombre. Cfr. GUTIERREZ, P. G., op. cit., p. 68.

Pero el positivismo, sobre todo olvida que el conocimiento es una construcción social, no un acto individual o un descubrimiento que repose en la mediación orgánica o en los instrumentos físicos y lógicos que puedan extender nuestros sentidos.²⁶ A través de todas las omisiones referidas el positivismo va reforzando la idea de la razón instrumental.

Aún frente a las anteriores objeciones, el positivismo deriva de la "regla del fenomenalismo", las presunciones de objetividad y de neutralidad y reduce el problema del conocimiento a un asunto exclusivamente metodológico, dentro de un enfoque inductivo según el cual el conocimiento de una parte de la realidad o de un hecho particular conduce al conocimiento de la totalidad, en tanto que ésta aparece como un agregado discreto de partes autónomas.

Esto trae dos consecuencias sobre el reforzamiento de la racionalidad técnica en las prácticas docentes. La primera es que el profesor maneja una información de procedencia científica que supuestamente puede ser aplicada a situaciones similares a aquellas en las que se generó. Ya que el conocimiento científico genera leyes de validez universal, una vez establecidas dichas leyes, sirven para explicar cualquier realidad que las involucre. Legitimadas por la ciencia, las leyes que explican tanto la sociedad como la naturaleza pueden ser transmitidas válidamente por la educación. En consecuencia, el trabajo del docente adquiere la función instrumental de transmitir el conocimiento. Como vemos, se desconoce que tanto la realidad como su conocimiento son procesos de desarrollo y no algo estático; que la realidad, los sujetos y la interacción de éstos en situaciones concretas son históricos.

La otra consecuencia consiste en negar a los sujetos la posibilidad de transformar su propia práctica a través de la actividad cognoscitiva. Esto se deriva de concebir el conocimiento como simple reflejo de la realidad sobre el sujeto, el cual no debe contaminar dicho reflejo con su subjetividad. Toda esta argumentación es empleada por el positivismo para justificar la exclusión del sujeto cognoscente como parte sustantiva del proceso del conocimiento, bajo el argumento de que su historia, sus valores, sus fines, necesidades y preferencias, como no son traducibles a hipótesis cuantificables y comprobables no constituyen un problema propiamente científico.²⁷ Con fundamento en ello al docente le es obstaculizada la transformación de su práctica con base en procesos reflexivos potenciados por ésta.

Como un argumento más de exclusión, el positivismo afirma que la realidad existe como algo dado, con independencia de los sujetos cognoscentes; como algo que teniendo existencia por sí mismo y regido por leyes invariables y universales estaría esperando a ser descubierto. Para ello sólo se requeriría del medio adecuado para evitar que los sujetos distorsionen su imagen. Olvida el positivismo que siendo el conocimiento un acto de construcción social, articula dialécticamente lo objetivo y lo subjetivo sin llegar a ser puramente lo uno ni lo otro.²⁸

26. Cfr., McLAREN, Peter, op. cit. p. 39.

27. Cfr., McCARTHY, T., op. cit., p. 25.

28. Hoy se tiende a explicar el conocimiento superando la discusión sobre la preponderancia del sujeto o el objeto. Como interacción histórica, el conocimiento es producto de la interacción entre ambos dentro de la práctica personal y social del hombre. Cfr. GUTIERREZ, P. G., op. cit., p. 68.

La neutralidad y la objetividad como premisas del conocimiento positivista requieren ser garantizadas mediante la supuesta eliminación de los elementos metafísicos, ideológicos y normativos. Y se afirma que la ciencia es la única que podría lograrlo empleando una estructura lógica, unos criterios y unas técnicas adecuados.

En efecto, según el positivismo, la indagación científica se produce sentando hipótesis con referentes empíricos en forma de leyes universales cuya validez se deduce exclusivamente del resultado de las observaciones y de los experimentos científicos. Este planteamiento es evidente tanto para operacionalistas como para verificacionistas.²⁹ Pero sería de esperarse una posición más relativizada en el falsacionismo. Pero éste es radical:

"La cuestión de como se le ocurre una idea nueva a una persona - ya que sea un tema musical, un conflicto dramático o una teoría científica - puede ser de gran interés para la psicología empírica, pero carece de importancia para el análisis lógico del conocimiento científico. Este no se interesa por cuestiones de hecho sino únicamente por cuestiones de justificación y validez".³⁰

El planteamiento positivista sobre la neutralidad y la subjetividad ignora que la realidad sólo se revela ante nosotros de acuerdo a la manera como la interroguemos; que, detrás de toda pregunta y de toda explicación científica hay teorías en acción portadas por sujetos históricos.³¹ Superar esta visión resulta fundamental si se pretende apoyar la formación desde la práctica de los sujetos. Negar a la práctica su función formativa sería reconocer que la formación solo es posible si la producen agentes externos, de los cuales el principal sería el conocimiento científico. Pero esto equivaldría a mitificar tal conocimiento; es decir, a concebirlo como algo superior a la praxis. Y por este camino el conocimiento científico sería confundido con un simple proceso de ilustración; se reduciría a la asimilación pasiva de una fórmula mágica que permite resolverlo todo.

Pero si el conocimiento científico es asimilable pasivamente y si sólo éste es válido para transformar a los sujetos, tiene pleno sentido preguntar, por ejemplo: ¿cuál es el papel del arte como expresión de la espiritualidad humana en la comprensión y transformación de la realidad?; ¿como ha hecho el hombre para resolver acertadamente los problemas de la cotidianidad sin la herramienta de la ciencia?; ¿qué papel ha jugado la curiosidad humana, el sentimiento de querer saber, de poder interrogar, en la práctica social?; ¿es el conocimiento humano el que deviene en praxis o es ésta la que hace posible las diversas formas del conocimiento humano, incluido el científico?

Recuperar la praxis como espacio de formación significa valorar críticamente la subjetividad y abordar el problema de la neutralidad y la objetividad no como una característica exclusiva de los objetos sino como criterios que articulen el objeto del conocimiento con la estructura básica y con el proceso que los propios sujetos construyen y superan a través del conocimiento de la realidad.

29. Para un análisis de las tendencias del neopositivismo se sugieren: Lowy, M., As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen, Marxismo e Positivismo na Sociologia do Conhecimento, São Paulo, Editora Busca Vida, 1987 y Parisi, A., Raíces clásicas de la filosofía contemporánea, en: Teoría Pedagógica 7, Lecturas Introdutorias, Cesu, UNAM, México, 1989.

30. POPPER, K., Lógica de la investigación científica, Edit. Tecnos, Madrid, 1967, p. 30.

31. Cfr., GUTIERREZ P., op. cit., p. 68.

Pero el positivismo afirma que tanto el planteamiento hipotético como el sistema de demostración son neutrales; que sus limitaciones sólo están referidas al aspecto lógico. Que Los sujetos, por lo tanto, están en la posibilidad real de percibir la realidad sin prejuzgarla, de conjeturar sobre ella y de buscar explicaciones sin impregnar en el reflejo de la realidad sus experiencias, sus posibilidades y limitaciones cognoscitivas; es decir, sus resonancias.³² Así, la ciencia queda reducida a algo impersonal. La actividad práctica de los sujetos no alcanza a contaminarla.

Una crítica al positivismo en lo referente a la exclusión de los sujetos en el proceso del conocimiento³³ tendría que considerar que: 1) la praxis es la acción humana en la que los hombres conocen la realidad transformándola; la actividad científica es sólo una de sus formas. Por lo tanto, como proceso aproximativo, el conocimiento científico participa de limitaciones de los sujetos que lo portan y puede llegar a un conocimiento acertado de la realidad como mejoramiento de la praxis, no contra ésta y 2) el mundo objetivo (la naturaleza, la sociedad y el pensamiento) es un proceso en continuo desarrollo en el que el hombre a través del trabajo social ha jugado un papel determinante, constituyéndolo y constituyéndose.³⁴

De las premisas anotadas se concluye que el conocimiento no es un descubrimiento aproximativo de la realidad sino un proceso de construcción social que mediante la articulación de la teoría y la práctica podría alcanzar todos los hombres, si dispusieran de condiciones adecuadas, incluso construyendo mediaciones requeridas, a través de la praxis.³⁵

Otro vacío del positivismo se refiere al papel asignado a la ciencia en la práctica social y educativa. Según esta corriente de pensamiento, los fenómenos son expresiones de regularidades tanto en la sociedad como en la naturaleza, exteriores e independientes de los sujetos y que pueden ser descubiertas mediante la investigación científica, para traducirlas a leyes invariables y uniformes. La explicación científica de un hecho debe servir ante todo para su predicción y control. Dada una ley causal general y unas condiciones determinadas, debe ser previsible la ocurrencia de los eventos cubiertos por ella.

Estos postulados sirven de nexo entre el positivismo y la concepción tecnologista de la educación. También fundamentan la capacitación docente con un instrumentalismo diferente al que hasta entonces había proveído la visión educativa idealista. La constitución histórica de este nuevo enfoque es una confluencia de intereses económicos, políticos e ideológicos al servicio de los cuales es puesta la educación.³⁶ Por ejemplo el

32. Nuestra propuesta de basar la formación del profesor universitario en la práctica investigativa parte de la convicción de que la praxis es la potenciadora de cualquier conocimiento y de que la práctica investigativa constituye una forma particular de aquella. Cfr. KOSYK, K., op. cit., p. 235-246.

33. "En la medida en que el positivismo ha constreñido a la epistemología a generar discursos refractarios al sujeto cognoscente y a las relaciones sociales que lo constituyen, coarta las posibilidades de desarrollo del conocimiento a través de la denominada pedagogía científica, que es más bien una actividad ideológica, técnico instrumental." HOYOS M Carlos, "Razón y aporía en el proyecto de modernidad", DUCOING y RODRIGUEZ, op. cit., p. 245.

34. Cfr., KOSYK, Karel, op. cit., p. 25.

35. Cfr., McLAREN, Peter, op. cit., p. 27.

36. Cfr., PUIGGROS, Adriana, Imperialismo y educación en América Latina, Editorial Nueva Imagen, 1980, p. 98.

considerable avance de la industrialización capitalista afecta negativamente el desarrollo de la educación por cuanto ha llevado a imponer sobre esta última su lógica generando visiones restrictivas. Veamos de que se trata.

A principios del presente siglo era inocultable el entusiasmo que despertaba la perspectiva científica de la educación. Pero no se trataba de comprender el fenómeno educativo dentro de la totalidad social como la planteara, por ejemplo Durkheim, aún dentro de un sesgo positivista, sino de trasladar a lo social la lógica científica con que se manejaba la producción industrial:

"La técnica del método científico en el presente comienza a ser desarrollada en muchos aspectos importantes de la educación. Los laboratorios experimentales y las escuelas están descubriendo precisos métodos de medir y evaluar diferentes tipos de procesos educativos. Las agencias de medición educativa están descubriendo métodos científicos de analizar resultados y diagnosticar situaciones específicas y de prescribir correctivos. El método científico está siendo aplicado a los campos de la elaboración del presupuesto, a los sistemas de graduación y promoción, etc." ³⁷

Así se reducirá progresivamente lo educativo a un problema tecnológico; a partir de leyes causales se estructuran técnicas de manejo, predicción y control para alcanzar determinados fines. En desarrollo de este punto de vista se muestra la educación como:

"... una actividad orientada al desarrollo de un cuerpo organizado de saber científico... que revele leyes de comportamiento para realizar predicciones y controlar los eventos dentro de las situaciones educativas". ³⁸

Y como concreción de las expectativas científicas sobre la educación, décadas más tarde se pregonaría que:

"una rama especial de la psicología, el llamado análisis experimental de la conducta, ha producido una técnica de la enseñanza de la cual se puede... deducir programas, planes de estudio y métodos de instrucción". ³⁹

En ese panorama, la formación se redujo a la capacitación de los maestros en el manejo de técnicas y medios educativos que aparentemente disponen del aval científico. Como las leyes causales estarían garantizadas por la investigación, no sería necesario que los maestros repitan todo el proceso reflexivo que ya los científicos hicieron por ellos; a lo sumo, podrían verificar las leyes causales a través de la práctica. Pero en la vida cotidiana los esfuerzos deberán encaminarse a lograr resultados eficientes y económicos. La tecnologización desde sus fundamentos positivistas, de esa manera dividiría a los hombres entre los que piensan y los que realizan prácticamente. He ahí una de sus más funestas consecuencias.

Desde esta visión, los niveles de reflexión de los maestros se minimizan porque los márgenes de elección de que disponen en sus prácticas son muy reducidos. Las decisiones que los afectan se dan en niveles y espacios externos a la escuela y a veces al sistema educativo. Se desprende de aquí otra consecuencia:

37. BOBBIT, F., The curriculum, Arno Press y The New York Times, New York, 1971, p. 41.

38. TRAVERS, R., An introduction to educational research, Londres, Mcmillan, 1969, p. 16. En: CARR W., op. cit., p. 82.

39. SKINNER, B. F., Technology of Teaching, Prentice Hall, New York, 1968, Ibid., p. 72.

La neutralidad científica es empleada como condición para despolitizar la vida pública. Esta posición olvida al hombre como ser social e ignora que en calidad de tal

"... es un ser que actúa objetiva y prácticamente. ... un individuo histórico que despliega su actividad práctica con respecto a la naturaleza y los hombres y persigue la realización de sus fines e intereses dentro de un conjunto determinado de relaciones sociales".⁴⁰

Sin embargo, para el positivismo tanto el conocimiento como su aplicación son hechos individuales neutrales en los que el individuo puede ser reducido a instrumento pasivo de una acción, sin llegar a comprometerse con ella.

Además, el positivismo ignora la naturaleza de la praxis humana y la relatividad de la explicación científica aún en el campo de las ciencias naturales. Contempla con absoluta certeza la posibilidad de establecer leyes causales invariables y uniformes sobre los procesos sociales que aseguren su predicción y control. La investigación en las ciencias sociales así no tendría por qué contemplar preguntas sobre la desigualdad y la irracionalidad social, sobre sus consecuencias y cómo lograr un orden diferente que se funde en una ética más humana, más racional. Ya se anotó que el positivismo pretende evitar la contaminación ideológica y reducir sus responsabilidades científicas a asuntos de justificación y validez lógicos.

Se percibe que, como lo anota Habermas⁴¹, "detrás de la neutralidad valorativa" se encubre un compromiso con la racionalidad tecnológica y la utopía de una "organización cibernéticamente autorregulada de la sociedad". Es decir, un proyecto hegemónico, lo que explica en gran parte por qué el positivismo constituye la fundamentación epistemológica, teórica y política de la racionalidad técnica.

El positivismo materializa sus finalidades por intermedio de la tecnología educativa. Y ésta constituye el contenido básico de la capacitación docente. Al rechazar el enfoque de la racionalidad técnica no se ignoran los problemas técnicos específicos que deben ser resueltos científicamente, sino que se advierte su finalidad política en favor de diversas formas de dominación.

La primacía de la racionalidad técnica en la educación a través de la tecnología educativa es la punta de lanza de un proyecto político amplio. En efecto, "la tecnología constituye a nivel educativo la concreción del proyecto hegemónico de Estados Unidos para América Latina".⁴² El cariz que los organismos internacionales le dan como cooperación técnica no consigue disimular suficientemente sus verdaderos objetivos de dominación imperialista. A continuación se analiza la forma como concreta su visión educativa.

40. KOSYK, K., op. cit., p. 29.

41. McCARTHY, T., op. cit., p. 29.

42. Cfr., DIAZ B., A., "El programa de Especialización para la Docencia. Una experiencia curricular del Centro de Didáctica de la UNAM", Formación pedagógica de profesores universitarios, Cesu- UNAM, México, 1989, p. 68.

2.1.2 Visión Tecnologista de la educación

Así como se reconocen importantes repercusiones del positivismo sobre el desarrollo científico y económico también es indispensable identificar y analizar su influencia sobre enfoques educativos que han contribuido a acentuar la dependencia económica, política y cultural. No se trata de atribuir todas las causas del atraso al capitalismo, pero tampoco es correcto intentar comprenderlas y superarlas al margen de él. Es necesario entonces reconocer, de una parte, el fundamento positivista de la visión tecnológica de la educación y de otra el impacto de esta sobre la práctica de los docentes y sobre la investigación educativa.

Con respecto al quehacer docente, desde fundamentos positivistas, conforme a la "regla del fenomenalismo", se separa a los educadores de los eventos que constituyen su práctica. Se obstaculiza su actividad reflexiva y se desconecta la cotidianidad escolar de la totalidad social. Así, el sentido de la labor educativa en la que confluyen contradictoriamente múltiples intereses y determinaciones sociales no es comprendida por los docentes. Como su acción es exclusivamente técnica, su práctica no se articula a sus propios valores, intereses, necesidades y fines. Los docentes ni constituyen ni significan los hechos.⁴³

En el extrañamiento de su práctica, los profesores sólo aplican técnicas didácticas, llevan estadísticas, evalúan aprendizajes, fraccionan la realidad en el contenido de las lecciones que imparten, inducen a los alumnos a la imitación, simulan realidades, contabilizan el tiempo, procuran medir todo (intereses, gustos, motivos, compañerismo, amistad, rendimiento, adaptación formación, etc.), se preocupan porque los alumnos verifiquen las verdades que han recibido; aprueban. Pero están al mismo tiempo ausentes de la escuela y de la totalidad social; llegan a resignarse a que ellos simplemente están para enseñar.⁴⁴

El trasfondo político de la desarticulación entre la teoría y la práctica es impedir la movilización gremial y social de los educadores hacia la superación de la dominación de que son objeto.⁴⁵ Se refuerza la idea de que su práctica es estéril para generar y decantar teorías que sirvan para comprenderla y para transformarla. Las ideas que promueve en los maestros la tecnología son una información atomizada y desvertebrada. No se posibilita que se articule y se estructure un conocimiento desde la realidad. A los maestros sólo les compete hacer circular y aplicar conocimientos ya elaborados; es decir, transmitir la cultura.

Desde esta visión la práctica de los maestros pierde su dimensión reflexiva y moral en el sentido crítico de la tradición dialéctica. Su racionalidad así es incipiente, casi imperceptible. Por eso se desvirtúan, tanto la

43. Cfr., GIROUX, Henry, Los profesores como intelectuales, Editorial Paidós, Madrid, 1990, p. 175.

44. "La academización a menudo aparta de la preocupación por las cosas importantes de la sociedad, y la sublimiza en la obsesiva solución de rompecabezas, en intereses "técnicos"." GOULDNER, Alvin W., El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase, Alianza Universidad, Madrid, 1985, p. 68.

45. Al hacer predominar en la acción humana los intereses con respecto a fines sobre el desarrollo de la acción comunicativa entre los sujetos, la racionalidad técnica no refleja preferencias ideológicas en abstracto, sino que, por el contrario, busca preservar un orden material y cultural, legitimándolo como orden racional. Es por ello que la desmovilización social de los sujetos, cualquiera que sea la forma empleada para lograrlo, es impedimento de la interacción desde propósitos políticos y criterios éticos que se consideran dignos de ser mantenidos. Cfr. HABERMAS, Jürgen, Ciencia y técnica como ideología, Editorial Tecnos, Madrid, 1981, p. 56.

posibilidad de una actividad teórica como el valor de ésta. En esas condiciones el único referente de la reflexión es la eficiencia que se demuestra en niveles de complejidad diferentes.

En el nivel más elemental, por ejemplo, basta que el maestro manipule instrumentos didácticos de modelos psicológicos y filosóficos de los que escasamente conoce sus etiquetas pero no las estructuras lógicas, los ejes conceptuales sobre los que están constituidos o los fundamentos teórico-políticos. La competencia docente es demostrada a través del número atendido de asignaturas, temas, cursos y clases; cuentan los índices de retención estudiantil y la relación costo-beneficio.

A un nivel un poco más alto⁴⁶ la racionalidad de los docentes se refiere a la decisión correcta sobre alternativas reducidas al manejo de reglas de preferencia y procedimientos de decisión que no consideran el contenido mismo de las decisiones. A este tipo corresponderían: la elección entre diferentes procedimientos de un mismo método, entre modalidades de "pruebas objetivas", o la reordenación de temas que continúan fraccionados y carentes de un eje articulador; así mismo, el manejo laxo de criterios de promoción o el reordenamiento de los horarios. En el fondo se trata de decisiones sin trascendencia que crean un espejismo de racionalidad.

Incluso, cuando los docentes participan en acciones estratégicas que implican la elección entre intereses en pugna, o en procesos cuyo propósito es la autorregulación de sistemas establecidos dentro de entornos complejos, salta la eficiencia como indicador de racionalidad. Por ejemplo, en algunos procesos se enfatiza más en la forma que en el sentido de las acciones. Se considera que preverlo todo es condición de éxito. Se subvaloran, por ejemplo, ciertos resultados políticos de mediano y largo plazo.⁴⁷

En el contexto anteriormente descrito, la capacitación de los docentes universitarios ha apuntado hacia un entrenamiento instrumental para una práctica más eficiente, aunque más descontextualizada. Hasta aquí se ha contemplado el impacto de la tecnologización sobre la docencia.

La otra gran implicación del positivismo sobre la educación se da en el campo de la investigación educativa. Esta actividad es enfocada desde el modelo naturalista y como ciencia aplicada. La educación:

"como la medicina o la ingeniería, es un conjunto de actividades prácticas, y entendemos mejor como llevarlas a cabo cuando hayamos entendido a las leyes naturales aplicables al material con que hemos de trabajar".⁴⁸

El positivismo considera que se consolida como campo científico a medida que se desprenda de la reflexión filosófica y se dedique a desarrollar técnicas para investigar las necesidades concretas de la sociedad y a desarrollar los medios adecuados para satisfacerlas.⁴⁹ La práctica educativa no se mejorará como consecuencia

46. En la acción instrumental se identifican de menor a mayor complejidad al menos 4 niveles: acción con respecto a fines, decisión frente a reglas de preferencia; elección estratégica y autorregulación de sistemas en entornos complejos. En el fondo todos estos niveles de acción se reducen a una finalidad adaptativa. Cfr., McCARTHY, op. cit., p. 35-61.

47. Cfr., UNICAUCA, Guía para la autoevaluación institucional, Popayán, 1987.

48. O'CONNOR D. J., The Nature and Scope of Educational Theory, Londres, 1973, p. 64 en: CARR W.,... op. cit., p. 84.

49. BOBBIT F. op. cit., p. 41.

de una mejor comprensión de ella dentro de la totalidad social, ni por el desarrollo de lo educativo como campo científico, sino por el empleo de medios cada vez más eficaces para la consecución de fines.

Dentro del positivismo, el principal resultado de la investigación educativa es la tecnología: materiales y equipos, medios de información, principios o modelos psicológicos y de investigación, entre otros. Además del objetivo político de mantener y reproducir la dominación obstaculizando por diversos medios la reflexión humana⁵⁰, la ideología capitalista recurre a aquellos fundamentos del positivismo que le sirven para promover la educación con la visión economicista del proceso industrial.⁵¹ Es por eso que la tecnología recurre a una fundamentación positivista que se traduce en el campo de la enseñanza en un enfoque sistemático alrededor de tres elementos: los objetivos, la evaluación y los métodos y medios de enseñanza.

Dentro de la tecnología educativa de fundamento positivista, la formación, que en realidad es un proceso de constitución del ser social, que implicaría una tarea de toda la vida, es suplantada por la noción de aprendizaje. Desde esta noción, supuestamente es posible concretar científicamente cambios observables y medibles en la conducta; éstos eliminan la vaguedad en la noción de cultura, la indefinición en los contenidos de aprendizaje, la nebulosidad con que se habla del desarrollo individual, la imprecisión del carácter moral y social de la educación.⁵² Eliminados estos obstáculos, la educación se torna más eficiente y económica. A este fin primordial es enfocada la investigación educativa.

La tecnología educativa basa en la noción de aprendizaje los conceptos de planeación, objetivos y evaluación. Por ejemplo, mediante la planeación cree posible llegar a una definición precisa de los objetivos del aprendizaje, o sea según la visión positivista, de los cambios que se desea lograr en los sujetos y que al no ser producidos por la sociedad tiene que asumirlos la escuela.⁵³ Por este medio también se pretende establecer científicamente las acciones y recursos requeridos para lograrlos; también los instrumentos, criterios y acciones indispensables para detectar su logro.

El planteamiento didáctico en la tradición del pensamiento humanista, incluso en algunos pensadores de las modernas "ciencias de la educación"⁵⁴ articulaba ideas acerca de la sociedad, la cultura, la ciencia y el hombre de manera coherente; fundaba la naturaleza y el papel de la educación en la búsqueda de una sociedad mejor. Pero esta "teorización de altura", en la moderna pedagogía científica desaparece a través del concepto de currículo y pasa a regirse por la lógica de la rentabilidad capitalista y del diseño industrial.

También la formación del ser humano como tarea compleja y de largo plazo es abordada distorsionadamente a través de la noción de aprendizaje mediante técnicas económicas y de supuesta precisión. Estas, mediante la investigación científica de corte positivista han sido en apariencia debidamente comprobadas en el laboratorio

50. Cfr., PUIGGROS, Adriana, op. cit., p. 83-84.

51. Ibid., p. 98.

52. Ibid., p. 41.

53. Ibid., p. 44.

54. Desde diversas posiciones se reconoce que en la evolución del pensamiento educativo quizá John Dewey es el último "teorizador de altura". Dos de sus principales obras son: Democracia y Educación y Experiencia y Educación. En ellas expresa su pensamiento en el marco de un proyecto político que considera como totalidades la sociedad, la cultura y el niño.

sin importar que se haya despojado al conocimiento de su carácter social reduciéndolo a proceso neurofisiológico. Es así como se observa "objetiva" y "neutralmente" el proceso de conocimiento en animales inferiores para replicarlo en el ser humano.⁵⁵

El positivismo como teoría científica presenta tres grandes tendencias contemporáneas con implicaciones específicas sobre las prácticas educativas: el verificacionismo, el operacionalismo y el falsacionismo. Estas tendencias reflejan contradicciones internas pero al mismo tiempo preservan su unidad como teorías restrictivas; cada una a su manera refuerza la racionalidad técnica.

Para el verificacionismo sólo pueden ser considerados científicamente los hechos o conceptos que sean lógicamente susceptibles de comprobación empírica⁵⁶ y para establecer la científicidad se requiere de un lenguaje empírico, libre de rasgos metafísicos. Como la naturaleza se expresa en forma de escalas que pueden observarse, tomada una muestra y una vez cuantificada es posible su verificación empírica y su generalización como ley científica⁵⁷.

Esto remitiría a problemas como la totalidad, la verificación espacial y temporal de los fenómenos y la relatividad de la verificación. Supondría reconocer la necesidad de mantener viva la capacidad de interrogar, de dudar, de cuestionar; en suma, de activar la curiosidad humana. Pero la lógica positivista se basa en la certidumbre de la ciencia, no en su posibilidad interrogativa; sabemos cuanto podemos explicar, prever y controlar.

En la práctica de los docentes, el verificacionismo conduce a la fe irrestricta en la verdad científica, de la que son portadores los textos y los maestros. El aprendizaje se limita a la comprobación de las verdades ya establecidas; se reduce a la asimilación de códigos, a la retención de información y a su uso en la demostración de aquellas verdades. Las dudas, los yerros, las intuiciones, las posibles interpretaciones, las relaciones de los hechos entre sí y de éstos con la totalidad histórica y social son descartados. El saber es de colección y el lugar de la reflexión lo ocupa la retórica. Y es así como nos encontramos frente a la "pedagogía de la respuesta" en la que progresivamente se va anulando la creatividad del estudiante y se lo va domesticando para que reciba solamente respuestas a preguntas que jamás ha hecho.⁵⁸

55. Es inocultable la fuerza que el modelo skineriano alcanzó en la fundamentación de los planes de estudio de ciencias de la educación en Colombia, aunque considerando la dependencia, esto no constituiría un caso único en América Latina. El Plan de Estudios de Pedagogía y Administración Educativa tanto de la Universidad del Quindío como de la Universidad Nacional que fueron el modelo predominante en los años 60, por ejemplo, contemplaba 10 curso de psicología antecedidos de 2 de biología general y 1 de psicobiología; el programa finalizaba con 3 cursos de microenseñanza cuyo fundamento teórico era el condicionamiento operante. En cambio no había ni un sólo curso de teoría del conocimiento o de la ciencia. Cfr., UNIVERSIDAD DEL QUINDIO, Certificado de estudios del programa de Pedagogía y Administración educativa, Armenia, mayo 17 de 1988.

56. Cfr., LAZZAROTTO, V. A., "Século XX E As Novas Concepções Científicas: Tres Pontos de Vista", Caxias do Sul, Conjetura, Revista de Filosofia, junho 1987, p. 44-49.

57. Ibid., p. 46.

58. Cfr. FREIRE, Paulo, op. cit., p. 60-63.

En esta perspectiva, la capacitación docente es enfocada a desarrollar en el maestro habilidades y técnicas persuasivas para el manejo de las verdades científicas. Su eficiencia se mide por la cantidad de verdades que logre transmitir a sus alumnos en determinadas unidades de tiempo.

Por su parte, el operacionalismo, que constituye una subdivisión del verificacionismo, hace residir la científicidad de los hechos, conceptos y enunciados en la posibilidad de que sean medidos y cuantificados; se parte de que la ciencia experimental sólo trabaja con valores operacionalmente definidos y, por lo tanto, traducibles a escalas numéricas, llegándose a afirmar, por ejemplo, que "el interés no es estudiar el concepto de fuerza, pero sí medir la fuerza".⁵⁹

Este pensamiento se traduce en definiciones operacionales, en cuestionarios y técnicas, en estadísticas, índices, muestras y escalas y en el procesamiento sofisticado de información; allí hace descansar el carácter científico de sus conclusiones.

La inquietud sobre si todos los fenómenos pueden ser medidos, y si la medición garantiza penetrar en la esencia de las cosas es desoída. Tampoco se relativiza el valor de las escalas o el carácter convencional de los sistemas de medición. No se resta importancia, desde nuestro punto de vista, a la necesidad de cuantificar los fenómenos, cuando ello es posible. Pero esta tarea es apenas una parte de la actividad científica y la ciencia, a su vez, es además sólo una parte del conocimiento humano. Dentro de una visión dialéctica, el carácter relativo del conocimiento se refuerza por ser construcción social y proceso aproximativo a una totalidad compleja y en continuo desarrollo. Pero esta actitud prudente no es promovida por el operacionalismo; más bien se refuerza la tendencia a medirlo todo con supuesta exactitud científica.

La capacitación docente, desde lógica operacionalista tiende a desarrollar la actitud y la habilidad para medirlo todo. El maestro debe guiarse por la precisión del diseño industrial. Aunque no llegue a comprender las cosas y menos a relacionarlas con la totalidad de la cual forman parte, debe aprender a medirlas. Tiene que cuantificar con la mayor exactitud posible: comportamientos humanos, formación, rendimiento, necesidades, intereses, luchas sociales, etc. La investigación es suplantada por la medición.

Como intento de oposición al verificacionismo emerge el falsacionismo.⁶⁰ Este tiene el mérito de atribuir al conocimiento un carácter provisorio, aproximativo. El conocimiento es construido a partir de hipótesis constantemente cuestionadas que pueden ser comprobadas o no pero que en ambos casos generan conocimiento. Afirma que la exposición al debate, a la crítica y a la confrontación empírica lleva a la evolución del conocimiento. Reconoce que ninguna teoría puede tener absoluta certidumbre y que, por el contrario, puede tomarse problemática por muy bien concebida que parezca.

El mayor problema del falsacionismo en relación con el enfoque de la educación derivable de él es los hechos aparecen como autodeterminados, sin relaciones con la historia, con la cultura, con la sociedad y con los sujetos

59. Cfr. LAZZAROTTO, V. A., op. cit. p. 46.

60. El representante de esta corriente es Popper. Cfr.: La lógica de la investigación científica, Madrid, Ed. Tecnos, 1973; Conocimiento Objetivo, Ed. Tecnos, Madrid, 1974; La miseria del historicismo, Ed. Taurus, Madrid, 1981 y Búsqueda sin término, Ed. Magisterio Español, Madrid, 1979.

concretos. En su radical condena al determinismo histórico, Popper casi cae en la negación de la historia al ignorar de los sujetos aquello no esté directamente relacionado con la evolución del conocimiento científico y al conceder extremado valor a los hechos en sí mismos. Popper restringe la subjetividad a la valoración de la validez del conocimiento al considerar a éste como consenso provisorio entre los sujetos que hacen ciencia. En consecuencia propende porque el conocimiento científico no esté contaminado, por ejemplo, por el interés humano que lo anima. Por eso el debate que anuncia se limita a la estructura lógica de la ciencia y a su verificación empírica.⁶¹

Para la formación del educador el falsacionismo ofrece aportes interesantes como la relatividad y el carácter provisorio del conocimiento y la invitación a un trabajo científico metódico y riguroso. Estos elementos habría que apropiarlos críticamente. Desde una visión crítica, en realidad, más que negar a Popper se trataría de enriquecerlo con los aportes de un enfoque dialéctico.

Pero así mismo, es preciso superar su reduccionismo porque ni la realidad y su conocimiento son un agregado de partes, ni la formación se reduce a un problema de ilustración en la lógica de la ciencia. Si se propende por una articulación de la teoría y la práctica la formación implica el reto de captar la realidad como totalidad y de entender que más allá de la ilustración enciclopedista, la educación ha de buscar potenciar ante todo la capacidad interrogadora, emancipadora. En última instancia esa es la principal tarea del conocimiento humano. Para ella y en ella se ha de formar a los maestros. Y este no es un problema exclusivamente lógico-formal.⁶²

2.2 Durkheim, funcionalismo y racionalidad técnica

Muy importantes son las contribuciones de Durkheim en lo epistemológico al desarrollo científico de las ciencias sociales y a la construcción de una ciencia de la educación como teoría-práctica, lo cual implica un cierto sentido dialéctico y un esfuerzo para alcanzar una concepción educativa más acorde con los hechos sociales y con el devenir histórico que con la especulación filosófica.⁶³ Más adelante se precisan aquellas contribuciones que la presente propuesta busca asimilar críticamente.

Pero también la teoría sociológica durkheimiana presenta concepciones provenientes del naturalismo que sirven de base para que algunos desarrollos posteriores del funcionalismo positivista promuevan para la educación una función social adaptativa. En este apartado se analizan algunos elementos y su traducción en planteamientos

61. "Mientras Weber procura, al menos, vincular su punto de vista a ciertas configuraciones históricas y socioculturales, Popper permanece significativamente silencioso a este respecto" LOWY, Michael, op. cit., p. 48.

62. Además de la esfera teórico-metodológica en el problema de la formación se han contemplado la estructural y la estratégica. La formación de los profesores universitarios no está al margen de la función que la estructura del poder político promueve para la universidad. Se anota que con la progresiva consolidación de la clase burguesa en el poder, a la universidad se le delega la función de custodiar ideológicamente el saber que aquella considera fundamental para su identidad y para cumplir su función social. Por ello las alternativas teórico-metodológicas y las estrategias para impulsar procesos formativos tienen un contenido ideológico-político. Cfr., BONVECCHIO, Claudio, op. cit. p. 42.

63. Cfr. GENEYRO, Juan Carlos, "Pedagogía y/o ciencias de la educación: una polémica abierta y necesaria", Ducoing y Rodríguez, op. cit. p. 174-175.

teóricos con base en los cuales se tergiversa la función social de la universidad al considerar ciertas tendencias económicas como naturales a la sociedad y al exigir que la institución se limite a responder algunas demandas del mercado laboral, mientras olvida a la sociedad en su conjunto. La tergiversación aludida trae como consecuencia que la formación del profesor universitario sea suplantada por un adiestramiento para adiestrar.

En la primera parte del marco teórico se buscó evidenciar los fundamentos positivistas de la capacitación docente que en el campo educativo es una de las concreciones de la racionalidad técnica. Una conclusión aproximada mostraría que el positivismo: 1) sobrevalora el conocimiento científico y considera que la construcción de éste es privilegio de unos pocos; 2) reduce la formación de los docentes al desarrollo de habilidades para la aplicación instrumental de teorías y medios educativos.

A continuación se analiza el papel asignado a la educación desde el funcionalismo y su traducción en algunas teorías sobre: la estratificación social, el papel técnico funcional y el capital humano. El funcionalismo como teoría sociológica es la aplicación del pensamiento positivista al estudio de la sociedad. Esta teoría sirve de fundamento a la capacitación docente instrumentalista al promover como función básica de la universidad el desarrollo de la fuerza laboral con un acento practicista que supuestamente respondería a las demandas del sistema productivo.

Se debe a Durkheim uno de los más serios esfuerzos por dotar a las ciencias sociales del rigor y la objetividad de las ciencias naturales.⁶⁴ Le concedió a la educación una importancia primordial en los estudios sociológicos.⁶⁵ Sentó las bases para que lo educativo pudiera abordarse como campo científico tomando como eje la sociología.⁶⁶ Por esto su pensamiento se explora, incluso, desde posiciones teóricas ideológicamente opuestas generando no pocas controversias.⁶⁷

Durkheim fundamenta su contribución al estudio de las ciencias sociales, entre otras ideas, en la invitación a sospechar de la inmediatez de los datos y en un llamado a asumir una actitud reflexiva y crítica metódica como base del trabajo científico.⁶⁸ Su método sociológico considera tres ideas básicas:

- En el contacto con las cosas y en el afán de resolver nuestras necesidades prácticas nos formamos ideas sobre aquellas con las que nos familiarizamos tanto que tendemos naturalmente a ponerlas en el lugar de la realidad

64. Ibid., p. 180.

65. Cfr. DURKHEIM, Emilio, Educación y sociología, Editorial Península, 1975.

66. Cfr. FURLAN, Alfredo, "La formación del pedagogo, las razones de la institución", DUCOING y RODRIGUEZ, op. cit., p. 69-79.

67. El reconocimiento de la contribución de Durkheim al desarrollo de las ciencias sociales, por ejemplo, no debe llevar a ignorar que su concepto de función y su visión de la sociedad como un todo armónico son puntales de la ideología del consenso dentro del pensamiento neoconservador. Esto no significa imputar al mencionado autor responsabilidades que no le competen pero tampoco la abstención a formularle críticas como si éstas fueran satanizaciones.

68. Cfr., MARDONES y URSUA. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica, Distribuidora Fontamara, México, 1988, p. 76.

que representan. Las convertimos en sustancia misma de nuestras especulaciones y por eso es necesario que el pensamiento científico deseche sistemáticamente las prenociones;⁶⁹

- Los fenómenos proporcionan una ilusión de transparencia y de simplicidad tal, que es preciso desconfiar de todo lo obvio y preferir una ignorancia metódica;⁷⁰

- Dada la complejidad de los hechos sociales y su carácter huidizo, es necesario desarrollar un método para tratarlos como cosas y poder lograr un conocimiento riguroso.⁷¹

Los anteriores planteamientos son coherentes con la idea de apoyar la formación en una práctica científica crítica y rigurosa. También con el propósito de acceder al conocimiento científico superando el círculo vicioso que podría formarse entre la realidad como concreto aparente y sus representaciones caóticas.⁷² La invitación a leer en la realidad mucho más que su apariencia y a considerar los fenómenos como partes de una totalidad también son preceptos epistemológicos consistentes. Pero no por eso ha de caerse en la mitificación de tomar el conocimiento científico como síntesis pura ni de excluir otras formas de conocimiento humano.

El presente proyecto contempla la opción de asumir la práctica de los profesores universitarios como espacio de su propia formación. Para ello sería recomendable valorar las nociones provenientes de la práctica. Se trataría de corregir la idea positivista de que 1) la única forma de praxis válida para la producción del conocimiento es la actividad científica y 2) Los elementos que la conciencia incorpora por fuera de la actividad científica necesariamente son reflejos distorsionados de la realidad. Desde una concepción dialéctica es indispensable captar el conocimiento científico como posible superación del conocimiento empírico, como posible superación de la actividad práctica en sentido amplio, no como negación de éstos. Con estas aclaraciones es posible asimilar los postulados durkheimianos como aportes para la superación de la práctica del docente por medio de la actividad científica, convenientemente apoyada en el rigor teórico-metodológico.

Es necesario ahora identificar en Durkheim aquellas ideas que han devenido en fundamentos de teorías sociológicas y educativas en que se materializa la racionalidad técnica, especialmente en lo que tiene que ver con el tipo de demanda educativa que hacen a la universidad. Durkheim explica la sociedad mediante una analogía entre ésta y un organismo viviente. Al igual que Comte, fue influenciado por los trabajos de Darwin sobre la evolución biológica y por el sorprendente desarrollo de la biología en el siglo XIX.

Considera que como los seres vivos, también la sociedad tiene necesidades; desde allí construye el concepto de función: "Preguntar cuál es la función de la división del trabajo es buscar la necesidad que ésta satisface".⁷³ Para explicar un hecho social siempre han de encontrarse las causas que lo produjeron, la función que cumple, sus

69. Cfr., DURKHEIM, E., Las reglas del método sociológico, La Pléyade, Buenos Aires, 1976, p. 40-55.

70. Ibid., p. 12-16.

71. Ibid., p. 8-10.

72. Cfr., PASTERNAK, M., "Introducción al problema de los métodos en psicología", Braunstein et al., Psicología, Ideología y Ciencia, Siglo XXI Edit., México p. 107-127.

73. STERN, Claudio, "Notas sobre el concepto de función y la sociología funcionalista", Revista Mexicana de Ciencia y Política, No. 62, 1970, UNAM, México, en: Gutiérrez P., op. cit. p. 177.

efectos socialmente útiles. Para Durkheim sólo lo que es útil puede mantenerse. Y la utilidad de los hechos, sociales es la armonía general, el orden, la conservación de la sociedad. En estas ideas está la base de una concepción que se mantiene a través de las diferentes corrientes funcionalistas: el equilibrio social como resultante de una tendencia natural; así se fundamenta el consenso social en sus diferentes expresiones.

Para Durkheim, tal como evolucionan los seres vivos, sin dar saltos, las sociedades van sufriendo modificaciones graduales y constantes siguiendo leyes que pueden ser descubiertas y tienen validez universal. He ahí uno de los soportes del proyecto modernizador contemporáneo. Es importante considerar esta relación para hilar diferentes teorías que reclaman de la educación superior una finalidad adaptativa al cambio natural de la sociedad; así mismo, para comprender por qué en gran parte esta corriente de pensamiento social predomina en nuestros sistemas educativos.

En el proyecto modernizador⁷⁴ el papel asignado a la educación es asegurar el cambio dentro de la estabilidad social. Esta función se comprende si se considera el concepto que Rodcliffe adicionó a las ideas de Durkheim sobre estructura social:

"como una condición en la que todas las partes del sistema social trabajan juntas como un arreglo suficiente de armonía o consistencia sin producir conflictos persistentes que no puedan ser resueltos o regulados".⁷⁵

De esa manera la sociedad debe ser entendida como la suma de elementos interdependientes que trabajan para el fin común de contribuir al equilibrio social. Ya Durkheim había concebido la educación como el medio por el cual la sociedad se perpetúa a través de la transmisión de valores que la integran y que pueden jugar un papel activo en el cambio social. Esto revela en parte, por qué Durkheim concede tal importancia a la educación en su teoría general de la sociedad. Intenta definir la primera mediante una interpretación científica de la otra. Es decir, procura mostrarla como es, no como debería ser. En este sentido, su aporte es notable. Para Durkheim la educación es:

" la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones que no se encuentran todavía preparadas para la vida social; tiene como objeto suscitar el desarrollo en el niño de cierto número de estados físicos, intelectuales y morales reclamados por la sociedad política en su conjunto y por el medio especial a que el niño particularmente se destine"⁷⁶

Esta definición procura clarificar la relación entre la educación y la sociedad y ubica a la primera dentro del tiempo y el espacio. La sobrevivencia de la sociedad a la que sirve se da mediante las funciones de socialización y estratificación. La primera, como integración del individuo a la sociedad, conforme a las normas y actitudes predominantes para la conservación de la estabilidad social y la segunda, como respuesta y refuerzo de la división social del trabajo y del conjunto de roles que preservan el orden social.

74. El concepto de modernización hacia la década de los sesentas llegó a significar lo contrario de revolución, especialmente frente a algunos movimientos de corte democrático-nacionalista que se dieron en América Latina. Cfr., APTER, David, Política de la modernización, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1965.

75. STERN, Claudio, op. cit., p.44.

76. Cfr., GOMES, Cándido, op. cit., p. 19-22.

Durkheim contribuye con la anterior definición a reforzar los proyectos políticos basados en el consenso al no considerar las contradicciones entre las demandas de la sociedad política como un todo y las del medio especial al que se destina la educación (considerados tanto el orden nacional como el internacional); también, al ignorar que la sociedad es un conjunto de fuerzas en conflicto con diferentes grados de poder. Por tanto, los requerimientos de la sociedad no son un todo armónico sino las expresiones de intereses desiguales de las clases sociales.

Además, considera la división social del trabajo como la expresión de una ley natural común a todas las sociedades. Así, a la división ocupacional le hace corresponder la división educativa, lo que lleva a ver la estratificación social como algo natural e irresoluble, aunque paliado por la movilidad que asegura la educación. Como existen roles diferenciados y personal disponible para atenderlos, la sociedad recompensa justamente a quien se prepare adecuadamente para ello.

Podrían considerarse algunos aspectos más de la definición que Durkheim hace de la educación. Pero para los efectos del presente trabajo, conviene destacar que en gran parte la definición es determinística y atribuye a la educación un papel de adaptación pasiva que está en consonancia con la racionalidad técnica.

Al situar la educación como una forma de coerción social, esta última es legitimada como positiva sin cuestionar sus métodos ni sus fines. El poder del profesor, por ejemplo, aunque no se aclare el sentido de su acción, es racional porque se ejerce a nombre de la sociedad. Esto tiende a reforzar el consenso disimulando la dominación. Vemos de otra manera expresada la racionalidad técnica al eludirse la comprensión y decisión sobre el sentido de lo educativo y al legitimarse la actividad docente instrumental con base en la neutralidad valorativa.

2.2.1. La estratificación social según el funcionalismo

Si Durkheim es el precursor, Parsons se constituye en uno de los mayores teóricos del funcionalismo. Según él, todas las sociedades están estructuradas en cuatro sistemas básicos: cultural, social, de la personalidad y físico.⁷⁷

El sistema cultural tiene como unidad de análisis el significado. La acción humana se guía por símbolos o valores compartidos que son internalizados mediante la socialización, proceso que confiere a la educación gran valor como fuerza de integración social. Los individuos interactúan a través de símbolos compartidos del sistema cultural, motivados por las gratificaciones sociales; cada individuo tiene sus propias motivaciones, necesidades y actitudes que lo mueven hacia las recompensas sociales.

Ignoradas las bases materiales de los símbolos compartidos, su origen, el proceso de constitución, los propósitos y las contradicciones a que abocan, la sociedad imaginada por Parsons presenta un alto grado de consenso en cuanto a valores y objetivos.⁷⁸ En ella no hay fuerzas en conflicto, juegos de poder, ni grupos desigualmente recompensados. Los individuos no están determinados socialmente y disponen de igualdad de oportunidades y

77. Cfr., GOMES, Cándido, op. cit., p. 19-22.

78. Ibid., p. 21.

de libertad de elección para interactuar dentro del sistema cultural una vez hayan recibido la educación que lo haga posible. Se parte de que como la naturaleza, también la sociedad tiende a una armonía general y la educación la garantiza.

La diferenciación social según Parsons, podría basarse en el parentesco, las cualidades personales, la autoridad y el poder. Pero en las sociedades modernas está determinado por el desempeño en el sistema ocupacional. Y como el sistema está organizado en términos de criterios universales de realización, dispone en alto grado de igualdad de oportunidades.⁷⁹

Sobre lo anterior caben varios interrogantes: ¿existen diferencias de capital cultural provenientes de la extracción social?; ¿qué papel juegan en el tránsito por el sistema educativo?; ¿disponen todos los individuos de similares oportunidades educativas?; ¿refleja el rendimiento escolar la extracción social?; ¿cuál es la base material de la elección profesional? ¿está determinado el desarrollo del sistema productivo únicamente por la disponibilidad de una fuerza laboral calificada?; ¿asegura la educación la movilidad social?

Muchos interrogantes como estos quedan pendientes de respuesta. Pero ello no impide la supremacía del funcionalismo, reflejada, por ejemplo, en la tendencia de las universidades a mantener un supuesto equilibrio entre la demanda y la oferta educativa. Y no es que esta relación deba ignorarse. Lo que no puede es constituir el único referente de los planes de estudio y de la formación universitaria.

Otros autores como Moore⁸⁰ agregan que la estratificación es universal, es decir, común a todas las sociedades porque éstas necesitan ubicar y motivar a los individuos para el desempeño de diferentes roles esenciales para la sociedad; se afirma que ésta dispone de medios adecuados para compensar el desempeño satisfactorio de tales roles. Las recompensas contribuyen al sustento, la diversión, el autorrespeto y la expansión del ego. La educación, además de socializar al individuo, desarrolla las habilidades requeridas por los diferentes roles y es un factor de movilidad social.

Esta concepción legitima la existencia de las desigualdad social e incluso, la considera necesaria como factor equilibrante del sistema.⁸¹ Los individuos transitan de abajo hacia arriba sin que importe, aparentemente, su extracción social. El esfuerzo educativo individual es premiado mediante el ascenso social. En consecuencia, hay que asimilar pasivamente las condiciones que la sociedad exige para ello.

Frente a la realidad parece ingenuo creer que son estas las ideas que fundamenten nuestros sistemas educativos. Incluso porque las estadísticas oficiales son reveladoras: registran la gran distancia entre las demandas reales de

79. La unidad de análisis del funcionalismo con respecto a la educación es el individuo y de éste su habilitación técnica como fuerza laboral. Cfr. Hirsch, A. Ana, Investigación superior. Universidad y formación de profesores, Trillas, México, 1990, p. 20.

80. Cfr., GOMES, Cándido, op. cit., p. 22.

81. La teoría general de sistemas considera la autorregulación de éstos y por lo mismo la generación tanto de los fenómenos equilibrantes como de los desequilibrantes. Cfr., FEYEREISEN, Cathryn et al. Concepto de sistemas y su aplicación en la organización escolar, Instituto Colombiano de Pedagogía (ICOLPE), Bogotá, 1974.

la educación y los niveles de cobertura; los altos índices de desempleo profesional frente a las tasas de egreso y la baja cobertura en la prestación de diferentes servicios sociales; la paradoja entre la utilización de tecnologías de punta en algunos renglones del sector productivo y la baja calificación de la fuerza laboral demandada; la inconsistencia entre el crecimiento de la matrícula universitaria y el incremento del producto interno bruto; el balance negativo del intercambio comercial para América Latina.⁸²

Hay ciertas políticas educativas para el continente provenientes de las tendencias de desarrollo del capitalismo que aparecen como coincidencias del proyecto modernizador actual: universalización de la educación básica, diversificación educativa con énfasis tecnológico, autofinanciamiento de la educación pública y privatización de la educación universitaria, política presupuestal para la universidad con base en el ajuste de ésta a las demandas del sistema; régimen de incentivos y de escalafón docente. Todo esto tendría que explicarse como resultado de políticas globales que escasamente alcanzan a ser afectadas en sus aplicación por los procesos históricos particulares y por las coyunturas internas de los países latinoamericanos. Como se verá más adelante, la concepción durkheimiana de la educación no contempla los intereses en juego tanto del orden nacional como del internacional, de las demandas sociales sobre la educación.

En efecto los proyectos y organismos internacionales son espacios concretos de una correlación desigual de fuerzas. Desde allí se impulsan concepciones educativas a través de proyectos, compromisos educativos, publicaciones periódicas, paradigmas científicos, sistemas de becas, criterios de financiamiento, asistencia técnica y otras recompensas.

"Las recomendaciones del Fondo Monetario Internacional para la reforma de la educación superior, han dado la pauta a una gran cantidad de países en sus planes de transformación de ese nivel educativo. Fundados en una visión de la derecha neoliberal y neoconservadora, esos proyectos han tenido sus contenidos y objetivos elitizantes, tecnocráticos y privatizantes y sus modelos se han aplicado mediante una política autoritaria de corte eficientista-productivista"⁸³

Destaquemos, finalmente que la teoría funcionalista enfatiza en los aspectos integrativos de la estratificación social pero ignora los conflictivos.⁸⁴ Explica las diferencias sociales con base en las necesidades más o menos objetivas de las personas para satisfacer los requerimientos de las posiciones de acuerdo con la interacción oferta-demanda. Pero no toma en cuenta la voluntad de los individuos y los grupos, los juegos de poder, los conflictos entre grupos desigualmente recompensados, la división de la sociedad en clases y las contradicciones a que esto conduce. Tampoco, la correlación internacional de fuerzas y su incidencia en la dependencia.

Pero el funcionalismo continúa primando gracias a las condiciones materiales de sustentación y a su traducción en teorías como las que se intenta analizar a continuación.

82. Cfr., PALACIO, Marco, Estrategias para la educación año 2000. Contribuciones a un debate público, ICFES, Bogotá, 1990.

83. BARONA C. E., "Universidad y Sociedad: La universidad del futuro", Cuadernos del Congreso Universitario (12), UNAM, México, 1990, p. 54.

84. Cfr., GOMES, Cándido, op. cit., p. 23.

2.2.2 La teoría técnico-funcional de la educación

Esta teoría es una consecuencia de la importancia dada a la educación en la estratificación social y en la modernización educativa. Tiene sus principales fuentes teóricas en los trabajos de Clark y Kerr⁸⁵ que comparten la afirmación de que la creciente importancia de la educación es básicamente el resultado de: 1) la expansión y complejidad cada vez mayor de conocimiento y 2) los cambios en la naturaleza del trabajo causados por la revolución industrial, particularmente en los campos de la tecnología, la automatización y el desarrollo de la empresa de gran escala.⁸⁶ Apriorísticamente se asume que los fenómenos anotados contribuyen al desarrollo socio-económico sin generar conflictos como el extrañamiento de la función social de la producción, el mercantilismo y el consumismo, por ejemplo. De antemano se plantea que la universidad debe adaptarse a dichos fenómenos y al desarrollo de la fuerza laboral.

Los fenómenos referidos, en ausencia de una crítica fundamentada, habrían traído como consecuencia que se reclamen cada vez más habilidades profesionales y que el número de empleos que las requiere aumente. Así, supuestamente, las exigencias educativas en el mundo del trabajo aumentan de manera global. Correlativamente, afirman dichos autores, el desempeño se vuelve cada vez más importante en la atribución de status, en la estratificación social.

Para Kerr y sus colaboradores, desconociendo que no todos los países modernos son industriales, existe una "lógica de la industrialización" común al mundo entero. De esa manera, la fuerza de trabajo y la educación sufren cambios similares como consecuencia de un proceso común. La educación debe responder a los cambios tecnológicos y económicos; en la adecuación a ellos está su importancia. En el capítulo tercero se retoma este asunto; ahora son pertinentes algunas inquietudes.

Según esta teoría, la modernización obliga al paso por la industrialización, de acuerdo con el modelo de los países desarrollados. En esto coincide con una de las visiones más conservadoras sobre la modernización:

"La modernización se inició en occidente mediante el doble proceso de la comercialización y la industrialización. Las consecuencias sociales de estos procesos pueden resumirse en las siguientes categorías casi paradigmáticas: el aumento del crédito y de los recursos fiscales, la necesidad de armar a los ejércitos modernos, la aplicación de la tecnología a las situaciones de mercado competitivo..."⁸⁷

Como se ve, fundamentalmente la educación tendría que responder a las demandas del sistema productivo. Esto sería menos problemático si sugiriera que los países atrasados deben atravesar por las mismas etapas que ya superaron los demás, y que en la perspectiva de un desarrollo relativamente autónomo dependen para ello del desarrollo de su fuerza laboral. Pero se trata de algo diferente.

85. Cfr., CLARK, B. R., Educating the expert society, San Francisco, Chandler, 1962 y Kerr, CLARK et. al., Industrialism and Industrial man: The problems of labor management in economic growth, Oxford University Press, New York, 1960.

86. Cfr., GOMES, Cándido, op. cit., p. 30.

87. APTER, David, op. cit., p. 53.

Lo que observamos es que los países industrializados por diversos medios reducen a los países dependientes a simples "maquiladores."⁸⁸ Y esto afecta profundamente el desarrollo de la fuerza laboral, especialmente en los casos en que el perfil de formación profesional tiene como principal o único referente la demanda del sistema productivo. Detrás del aparente ajuste de la oferta educativa a las demandas de este sector se esconden intereses hegemónicos disfrazados de concepciones educativas, indicadores técnicos, alternativas pedagógicas, sistemas complejos de planeación, etc. No hay que olvidar que el colonialismo continúa siendo considerado como una fuerza modernizadora:

El comercio y algunas empresas industriales establecidas en los territorios coloniales tuvieron sus mercados y sus fuentes principales de inversiones en la metrópolis, y por eso hay una correlación entre la prosperidad económica de éstas y la comercialización y modernización de los territorios ultramarinos.⁸⁹

El fortalecimiento de la dependencia parece un problema fácil de olvidar a la hora de los diseños curriculares y de la problematización sobre la formación. Por esta razón, muchos de los profesionales preparados según los perfiles basados en las tecnologías de punta encajan muy bien en los países industrializados pero son incapaces de adaptarse a las condiciones de los medios de donde provienen, mucho más si tienen que enfrentar tareas inspiradas en la búsqueda de un camino propio.

Esta incapacidad de adaptación tendría que explicarse en parte como consecuencia de la desarticulación de la teoría y la práctica y llevaría a preguntar si al margen de los problemas específicos de una sociedad en un momento histórico concreto es posible la formación. Por nuestra parte, creemos que el transmisionismo cultural sólo conduce a un adiestramiento instrumental por más complejos o sofisticados que lleguen ser los contenidos que se transmitan.⁹⁰

Por no descifrar críticamente la teoría técnico-funcional de la educación se ha caído en el error doble de considerar que: 1) los planes de estudio adquieren un carácter científico por el sólo hecho de incorporar tecnologías de punta como ejes de formación y 2) el desarrollo científico-tecnológico es alcanzable al margen de la investigación como simple entrenamiento práctico. Por eso la capacitación docente apenas se interesa por desarrollar habilidades para la transmisión y reproducción del conocimiento.

88. El establecimiento de industrias multinacionales en los países dependientes suele estar asociada a que éstos ofrecen mano de obra barata, materias primas adecuadas, facilidades para la distribución de los productos en los mercados regionales o no disponen de los medios requeridos para el control del daño ecológico por los desechos industriales. Aunque apliquen alta tecnología, la mano de obra es mínima y no necesariamente de alta calificación, por la automatización de los procesos.

89. APTER, David, op. cit., p. 59.

90. En Colombia, por ejemplo, la profesionalización y la especialización médicas se dan en hospitales universitarios del tercer nivel, muchas veces alrededor de tecnologías de punta y de enfermedades cuyas tasas de morbi-mortalidad son muy bajas en relación con otros problemas de salud de la población. Simultáneamente subsisten causas de mortalidad para las cuales objetivamente la ciencia dispone de soluciones adecuadas. Pero estas últimas no constituyen ejes importantes en los diseños curriculares. Cfr., UNICAUCA, La Investigación en la Universidad del Cauca, Autoevaluación institucional, Informe Facultad de Ciencias de la Salud, Popayán, 1989, p. 45.

Dentro de esta lógica y en ausencia de una sólida formación, la actividad científica es drásticamente pervertida. De espacio potencial para la producción del conocimiento se reduce a aplicación tecnológica: se operacionalizan teorías, técnicas e instrumentos relativamente sofisticados. Pero en lugar de formar en la actividad científica se produce un adiestramiento para el manejo de aquellos. Se supone que la manipulación de éstos en ciertos niveles de complejidad desarrolla en la fuerza laboral las habilidades cada vez más específicas demandadas por el sector productivo.⁹¹ Pero es claro que aunque la actividad operativa supone ciertos niveles de reflexión y de pensamiento creativo, esto no alcanza a liberarla de la racionalidad instrumental.

Este reduccionismo enmarca la formación universitaria y la del profesorado; constituye un círculo vicioso que despoja a la investigación de su carácter inquisitivo, reflexivo, imaginativo, problematizador y transformador que tendría si fuera concebida y desarrollada como praxis. La investigación limitada a actividad tecnológica queda sujeta a prototipos industriales, algunos de los cuales ni siquiera constituyen adaptaciones ingeniosas de tecnología.⁹²

Se advierte que no se trata de rendirle culto al atraso; menos, de ignorar fenómenos como la industrialización y la creciente internacionalización de la economía que generan problemas de competitividad. La educación superior deberá considerarlos, interpretarlos y proponer e impulsar alternativas viables científica y socialmente. Por ello la formación no puede tener como únicos referentes las demandas locales y regionales o los requerimientos del sector productivo. La sociedad es una totalidad mayor. Pero debe ser suficientemente claro que tampoco las supuestas demandas de habilidades cada vez más sofisticadas y especializadas podrían constituir los principales ejes de la estructura curricular y de la formación humana.⁹³

2.2.3 La teoría del Capital Humano

Otra de las teorías fundamentales del funcionalismo en la educación es la del capital humano. Su vigencia hoy en día es mayor de lo que a simple vista parece. Y se prevé que se reforzará en el marco del proyecto modernizador y de las tendencias actuales del orden político internacional que constriñen cada vez más las posibilidades de un desarrollo relativamente autónomo de los países dependientes.⁹⁴ Quizá esta teoría tenga que

91. Ibid., p. 76.

92. En algunos campos como la ingeniería la investigación a veces se reduce a la adaptación de tecnología a condiciones específicas de operación que no significan propiamente un desarrollo del sistema sobre el cual trabajan.

93. Desafortunadamente Colombia aún carece de una política definida sobre educación superior. En su defecto, los organismos encargados del fomento educativo imponen criterios sobre el diseño del currículo que enfatizan en lo tecnológico sobre lo educativo bajo el supuesto que así se responde eficientemente a las demandas del aparato productivo. Cfr. PALACIOS, Marco, op. cit., p. 28-30. (ver nota de pie de página No 2, Cap. IV)

94. Se hace referencia a las perspectivas sobre el nuevo orden internacional derivado de la crisis del socialismo y del desenlace de la guerra del Golfo Pérsico. Estados Unidos fortalece su predominio y agudiza su política de explotación sobre América Latina.

introducir ajustes como lo hizo a través de la teoría de la segmentación en el mercado de trabajo⁹⁵ pero es muy útil a los intereses capitalistas para ser abandonada. La perspectiva de que la educación pueda cumplir una función social democratizadora se va disminuyendo a medida que el espejismo de la movilidad social a través de la educación se fortalece.

Esta teoría concibe la educación como una inversión privada y social. La remuneración que las personas perciben cuando ingresan al mercado laboral retribuye lo que hayan invertido. Así, los sujetos pueden decidir razonablemente lo que más les convenga estudiar de acuerdo con las demandas sociales.

Una correcta elección garantiza en alto grado la movilidad social, siempre y cuando la formación que se proporcione responda adecuadamente a las exigencias que el aparato productivo hace al desarrollo de la fuerza laboral.

Específicamente, la Teoría del Capital Humano descansa en los siguientes supuestos:

- el factor clave del desarrollo económico-social es la acumulación y transmisión del desarrollo científico y tecnológico. Los países que dispongan de las tecnologías de punta irán a la vanguardia. La principal causa del atraso es el inadecuado desarrollo de las fuerzas productivas.
- como la educación debe responder a las demandas sociales, corresponde a la universidad desarrollar a las fuerzas productivas transmitiéndoles los avances del progreso científico-tecnológico conforme a las demandas del sistema productivo.⁹⁶
- la racionalidad de los sistemas educativos, del universitario en particular, consiste en mantener el equilibrio entre la naturaleza y el volumen de la demanda del aparato productivo y la calidad y el volumen de la oferta de programas.
- las personas que tienen una educación más adecuada a las necesidades reales de la producción ingresan más fácilmente al mercado laboral y reciben una remuneración justa que corresponde a su productividad; ésta deberá ser garantizada por la educación.
- la educación garantiza movilidad social y logra, incluso, corregir las limitaciones que pudieran derivarse de la extracción social.

95. Como consecuencia de múltiples objeciones a la teoría del capital humano se desarrolló la teoría de la segmentación en el mercado de trabajo. Esta reconoce que nos es tan real la opción del trabajador de elegir temporalmente entre trabajo y educación, pero que la movilidad social si es posible por la heterogeneidad del mercado de trabajo que establece niveles jerárquicos por los que se asciende conforme la educación recibida. Cfr. HIRSCH, A. Ana, op. cit., p. 23.

96. Ibid., p. 20.

Estos supuestos⁹⁷, además de esquivar la verdadera naturaleza de la problemática social y educativa y de desviar la atención sobre los factores que la generan, va afianzando la racionalidad técnica dentro de la universidad. A causa de ello se observa el creciente desdén por la actividad teórica la que es señalada como especulación vacía, como pérdida de tiempo o como tendencia subversiva. Por el contrario se sobrevalora la educación práctica, entendiéndola por tal, la que supuestamente garantiza a los individuos ingresos oportunamente y con éxito al mercado laboral.⁹⁸

En este panorama la universidad profesionalizante se refuerza y la formación se reduce a la capacitación entendida como la actividad que desarrolla las habilidades que demanda el mercado laboral. La Teoría del Capital Humano oculta y disimula muchas cosas; entre ellas que:

- existe en el orden internacional una correlación de fuerzas a favor del capitalismo que se basa en la explotación y en el fortalecimiento de la dependencia. Por tanto el desarrollo económico de cada país tiene una fuerte determinación externa;
- el desarrollo de las comunicaciones hace posible el conocimiento de los grandes avances científico-tecnológicos pero no por ello se garantiza el desarrollo educativo y social.
- la sociedad no es un todo armónico sino un conjunto de fuerzas e intereses desiguales en conflicto. Por tanto las llamadas demandas sociales no existen en abstracto;
- las demandas del aparato productivo reflejan desigualmente los intereses de las clases sociales. Y son estos intereses los que determinan las aspiraciones de los individuos. Entonces, la única función de la universidad no puede ser responder a las demandas de la producción sino analizar críticamente las demandas de la sociedad en su conjunto y proponer alternativas viables social y científicamente que tengan como principal finalidad eliminar progresivamente la desigualdad y la injusticia social. A este propósito debe orientarse la formación humana.
- existe una diferencia fundamental entre las demandas reales y las demandas potenciales de la sociedad. Las primeras expresan y refuerzan la desigualdad social; las potenciales podrían ser enfocadas a eliminarlas.⁹⁹

De manera sintética podríamos entender el reduccionismo de la Teoría del Capital Humano de la siguiente manera:

"Las consideraciones generales acerca de la rentabilidad de la educación y los aumentos automáticos de ingreso al aumentar la educación, ignoran el funcionamiento real de sociedades distintas y cuestiones políticas, socioeconómicas y culturales decisivas, como por ejemplo las diferencias de clases y grupos sociales; los problemas de poder y burocrático-administrativos; las distinciones entre las esferas pública y privada, así como las que existen en cada una de ellas en particular; las remuneraciones disímiles entre distintas profesiones y entre

97. Cfr., UNICAUCA, Autoevaluación Institucional, Popayán, 1989, p. 80.

98. Ibid., p. 85.

99. Cfr., PALACIOS, Marco, op. cit., p. 21-27.

lo que la empresa capitalista considera conocimientos "útiles" e "inútiles"; el desempleo y subempleo profesional etcétera".¹⁰⁰

Es pertinente, finalmente, reiterar que la superación de la racionalidad técnica y de las formas a través de las cuales se expresan - como la capacitación docente - es un desafío que implica enfrentar las condiciones materiales y culturales que la posibilitan.

100. HIRSCH, A. Ana, op. cit., p. 22.

CAPITULO TERCERO

HACIA UNA CONCEPTUALIZACION DE LA

FORMACION DOCENTE

En el Capítulo I se analizó la forma en que se ha venido dando la preparación de los profesores de la Universidad del Cauca. Se destaca que el proceso de reconstrucción física, organizativa y académica que actualmente se adelanta allí ha contribuido favorablemente a transformar el sentido del trabajo académico, a plantear nuevas necesidades de formación del profesorado y a afianzar una práctica docente que indirectamente aporta para la formación. Pero también en el capítulo se muestra que aún predomina el modelo de universidad profesionalizante con un sistema de enseñanza basado en la transmisión del conocimiento y que por ello privilegia en la preparación del profesorado universitario el desarrollo de habilidades didácticas de carácter instrumental. Desde este modelo se descuida el avance del personal docente en las disciplinas y campos profesionales en que recibió su formación profesional inicial y en una fundamentación teórico-metodológica que pudiera apoyar un trabajo académico de verdadera producción intelectual e incidencia en la formación humana.

A partir de la hipótesis de que la situación descrita obedece a que la universidad ha tergiversado su función social, en el capítulo II se plantean bases teóricas para esclarecer el carácter de la capacitación instrumental, su génesis en enfoques de desarrollo apoyados en visiones funcionalistas, su relación con la racionalidad técnica, el impacto sobre la práctica del docente y específicamente las teorías de origen funcionalista desde las cuales la universidad infiere esa función tergiversada que la induce al practicismo e instrumentalismo.

En correlación con los dos capítulos anteriores, el capítulo III es una aproximación fundamentada a lo que podría ser la formación del profesorado con miras a superar un quehacer académico que se ha agotado en la transmisión de información y en el desarrollo de algunas habilidades técnicas dentro de las posibilidades que posibilita un adiestramiento instrumental. Como oposición a esa visión reduccionista y adaptativa promovida desde el positivismo y fortalecida por la explotación capitalista, se plantea que la universidad debe responder a las necesidades de la sociedad en su conjunto, privilegiando a los sectores mayoritarios, previo esclarecimiento de las denominadas sociales y de las contradicciones y opciones que implican.

Por todo lo anterior, en el capítulo III se parte de considerar algunos criterios básicos requeridos por una concepción educativa para el planteamiento del problema de la formación dentro de una visión sobre la

universidad que responda al interés social en sentido amplio y contribuya a una educación crítica y transformadora. Luego se analizan aspectos generales de la formación humana y se particularizan otros relacionados con la formación del profesor universitario dentro del enfoque aludido. El capítulo finaliza con una referencia al carácter estructural, teórico-práctico y estratégico que presenta la formación.

El paso de la capacitación a la formación del profesor universitario, idea central de este proyecto, tiene como propósito global contribuir a la concreción de una de las formas como la educación puede participar¹ en el establecimiento de una sociedad democrática: la práctica educativa crítica y basada en compromisos comprendidos y asumidos concientemente por los docentes.

La formación del profesor se considera indispensable para que la Universidad del Cauca genere, difunda y aplique socialmente el conocimiento teniendo como marco de referencia los actuales procesos económicos, políticos y sociales de Colombia.

Se asume que la medida que la Universidad atiende el problema de la formación de sus alumnos y maestros afianza condiciones para desarrollar la ciencia, la técnica y la cultura y para atender las demandas sociales con criterios democráticos.

El profesor universitario no es el único responsable del propósito global anotado. Pero tampoco puede quedar excluido en la materialización crítica de la función social de la educación; juega un papel crucial en dicha tarea entendida como opción y responsabilidad política. Se considera que actualmente existen coyunturas en el país y en la Universidad del Cauca² dentro de la visión propuesta que podrían potenciar procesos formativos.

En la búsqueda del propósito anotado, en el presente capítulo se plantean fundamentos teóricos que contribuyan a aclarar: 1) Desde qué concepciones educativas es posible el planteamiento de la problemática de la formación, 2) los aspectos generales de la formación humana y 3) el carácter de la formación del profesor universitario.

1. Se parte de que aunque la educación está social e históricamente determinada, la universidad como institución social ha de cumplir ciertos fines básicos a través de los cuales sirve al país y a la sociedad en condiciones históricas específicas. Cfr. SANCHEZ VASQUEZ, Adolfo, "Universidad y sociedad: La Universidad del futuro", Cuadernos del Congreso Universitario (12), UNAM, México, 1990, p. 61.

2. Actualmente la Universidad del Cauca está buscando consolidarse dentro de un nuevo modelo que contempla una amplia participación de la comunidad universitaria a través de procesos de autogestión. Cfr. UNICAUCA, Un Modelo de Universidad del Cauca. Estilo para un gran cambio, Popayán, 1990.

3.1 Desde dónde plantear el problema de la formación?

Ya vimos que desde el reduccionismo funcionalista sobre la educación no es posible contemplar el problema de la formación. La razón es que dicho planteamiento considera para la educación una función adaptativa y, en consecuencia, para la universidad la tarea de responder predominantemente a ciertas demandas del sector productivo sin esclarecerlas ni replantearlas, lo cual conduce a ignorar muchas otras que tienen que ver con la cultura, la ciencia y la tecnología y que son fundamentales para el desarrollo económico, político y social de la sociedad en su conjunto.

En la sociedad se dan múltiples intereses y fuerzas difíciles de conciliar que demandan respuestas del quehacer universitario. Cuando dicho quehacer omite la reflexión sobre sí mismo y sobre las demandas provenientes de la sociedad, se va agotando en prácticas que por su inmediatez pierden visiones de conjunto y de futuro. En ese ámbito el trabajo de los docentes pierde importancia ya que se abandona la producción intelectual y se resigna a transmitir una información obsoleta y a desarrollar mecánicamente algunas habilidades técnicas en la fuerza laboral. Al distanciarse cada vez más del proceso formativo, la universidad también se distancia de la formación de sus profesores.

Por lo expuesto resulta evidente que para poder plantear el problema de la formación del profesor universitario es indispensable esclarecer desde qué concepción sobre la sociedad, sobre la educación y sobre el conocimiento y desde qué enfoque de desarrollo social e interpretación de la misión de la universidad orientan los profesores sus prácticas docentes y son formados. Igualmente es necesario analizar en qué medida las ideas y las prácticas de los profesores que se desprenden de lo anterior generan condiciones favorables para comprenderse a sí mismas y para trascender.

Es por ello que en la parte inicial de este capítulo se consideran algunos criterios indispensables en una concepción educativa para abordar correctamente el problema de la formación.

No todas las concepciones educativas reconocen la problemática de la formación. Las reduccionistas la cancelan ya porque la ignoran o la limitan a lo técnico, mientras ocultan los fundamentos sobre los que están construidas y los verdaderos intereses a que responden. Para abordar el problema de la formación se requieren de visiones contextualizadoras, es decir, que tiendan a ligar los fenómenos educativos con la totalidad social y a considerarlos desde múltiples referentes.³ Por eso, la formación del profesor universitario no es sólo un asunto de elección entre diversas alternativas teórico-metodológicas, sino que implica, como se anota en el último apartado de este capítulo, una triple problemática: estructural, teórica y estratégica, en tanto que tiene que ver

3. Cfr., GIROUX H., op. cit. p. 176.

con el reforzamiento o con la superación de situaciones histórico-sociales concretas. Hay concepciones educativas que impiden el planteamiento del tema. Pues aunque nominalmente incorporen el concepto de formación dentro de ellas, la manera de teorizarlo, de investigarlo y de vincularlo con la práctica educativa lo desvirtúa.⁴

Las posiciones de corte positivista, por ejemplo, diluyen el concepto de formación en los de entrenamiento, actualización, capacitación o adiestramiento.⁵ Esta reducción tiene propósitos políticos. En esta perspectiva, como se analizó en el capítulo anterior, lo que podría ser la base para un desempeño teórico-práctico reflexivo, crítico, referido a la totalidad socio-histórica y con un fin emancipador, queda limitado a la esfera instrumental. Dentro de esas concepciones, formarse es asimilar normas de comportamiento y adquirir un bagaje técnico para lograr con economía y eficiencia determinados fines.⁶ La práctica educativa queda desligada de los contextos económico, social, político, cultural e histórico. La educación así concebida no ejerce influencia sensible en su propia transformación y tampoco en la de los contextos referidos. Esto trae como consecuencia que los profesores universitarios no participen significativamente en su propia formación ni en la de sus colegas y alumnos.⁷

El concepto de formación hunde sus raíces en las denominadas ciencias del espíritu en su tradicional oposición a las ciencias de la naturaleza. Por eso tendría que buscar su pleno sentido dentro de concepciones de la educación y de la sociedad que lo remitan a múltiples referentes y le posibiliten sucesivas resignificaciones⁸ que deben generarse en la práctica de los docentes. Para Gadamer, como concepto básico del humanismo, la formación encierra un "ingente potencial de desvelamiento histórico" y se constituye en condición de la existencia de la filosofía y de las ciencias del espíritu.⁹

Enfocada como praxis, la formación se va constituyendo dialécticamente.¹⁰ Es categoría antropológica y gnoseológica fundadora: el hombre se forma a medida que comprende y transforma su realidad. Pero a la

4. Cfr., BARRON TIRADO, Concepción, "Reflexiones en torno a la formación de los profesionales de la educación", DUCOING y RODRIGUEZ, op. cit., p. 66.

5. Es sintomático que los sistemas automatizados para el manejo de información no contemplen el concepto de formación entre las palabras claves de búsqueda. Pero en cambio si los de adiestramiento, entrenamiento, capacitación. Cfr. UNAM, Centro de Información Científica y Humanística.

6. Cfr. UNICAUCA, Políticos Generales de Capacitación Docente, 1989.

7. "Un físico matemático que estudia física cuántica, ... un biólogo tiene mucho que ver con una reflexión en torno al arte de conocer, de la alienación biológica del conocimiento, de la necesidad que genera el conocimiento. Lo mismo podría decirse de matemáticos, epistemólogos, pedagogos, científicos sociales, etc. Cfr., ESCOBAR, Miguel, et. al., op. cit., p. 24.

8. Cfr. ULLOA, A. E., y HOYOS, M. A., Marco teórico, conceptual y metodológico para la investigación en ciencias sociales y de la educación: Una propuesta de reflexión sobre la formación desde la práctica pedagógica, México, 1987 p. 357.

9. GADAMER, Hans G., Verdad y método, Editorial Sígueme, Salamanca, 1988, p. 28-49.

10. Cfr., ULLOA. María E. y HOYOS M. Carlos A, op. cit., p. 358.

vez, la praxis se cualifica a medida que el hombre se forma. La formación así es a la vez resultante y condición de la praxis. En este sentido, nos formamos recurriendo a todas las fuentes posibles de conocimiento y a través de todas las prácticas sociales.¹¹

Sin embargo, la práctica crítica, interpretativa y transformadora no es la predominante en la educación ni en la sociedad, porque esta presenta intereses contradictorios que no se concilian tan sólo con su comprensión. Tampoco predominan los procesos auténticamente formativos. Esto requiere ser aclarado con referencias a la sociedad, a las visiones sobre ésta y la educación y a concepciones teórico-metodológicas que sirven de base al quehacer de los docentes.

Durante el presente siglo, la aplicación del modelo positivista al campo de las ciencias sociales conforma una de las vertientes de las llamadas ciencias de la educación.¹² Pero esta denominación no plantea que la práctica educativa pueda constituirse en campo científico propiamente dicho¹³ sino que es una reacción a la supuesta vaguedad de lo educativo cuando es pensado desde la filosofía. Por lo tanto es una invitación a superar radicalmente cualquier intento especulativo. Entonces, este concepto de científicidad de claro sesgo positivista se refiere a la posibilidad de que la educación con base en las disciplinas científicas ya establecidas pueda conocer con exactitud: lo que la sociedad le pide, la manera de lograrlo y el alcance de los resultados.¹⁴

En el trasfondo de esta posición reposan muchos presupuestos; de ellos destacamos: 1) que la sociedad es un todo armónico que demanda de la educación respuestas apolíticas que cubran el interés social y 2) que sólo la ciencia está en posibilidad de decidir lo que socialmente es necesario.¹⁵

11. "En la formación uno se apropia por entero aquello en lo cual y a través de lo cual se forma. En esta medida todo lo que ella incorpora se integra en ella... Formación es un concepto genuinamente histórico, y precisamente de ese concepto histórico de la "conservación" es de lo que se trata en la comprensión de las ciencias del espíritu: GADAMER, Hans G., op. cit., p. 40.

12. Pueden diferenciarse al menos tres tendencias de las llamadas Ciencias de la Educación en el presente siglo: La propuesta durkheimiana con la sociología a la vanguardia del conocimiento educativo; el planteamiento de John Dewey que corresponde a la utopía de una democracia capitalista y la tecnología educativa de corte conductista. Esta última transplanta la lógica industrial al modelo educativo. Las dos primeras podrían corresponder a lo que algunos autores han denominado "teorías de altura"; Cfr. DIAZ B. Angel, "Concepción Pedagógica y su expresión en los planes de estudio de pedagogía", DUCOING y RODRIGUEZ (compiladoras), Formación de profesionales de la educación, UNAM, México, 1990, p.51-63.

13. A diferencia del modelo industrial que limita la educación a aplicación tecnológica, la visión científica de la educación desde el concepto de praxis contemplaría la comprensión y la transformación de lo educativo desde la práctica de los maestros, sin llegar a confundir a ésta con un espacio autónomo y autodeterminado sino como algo contextualizado en la totalidad social, histórica y cultural. Críticamente podría asumirse que las ciencias de la educación reconociendo su propio perfil y a través de la elucidación de sus dificultades podría resolver su propia problemática. Cfr. VIGARELLO, Georges, "Una Especificidad Teórica para las Ciencias de la Educación", Teoría pedagógica?, UNAM, México, p. 392-395.

14. BOBBIT, Franklin, op. cit., p. 41.

15. CARR y KEMMIS, op. cit., p. 87.

Sobre esta base se configura el modelo de la tecnología educativa que concibe la educación desde la lógica industrial.¹⁶ Pero esta lógica no se reduce a las esferas económica y técnica sino que está enfocada a crear las condiciones sociales que garanticen la explotación capitalista.¹⁷ En su afán por ocultar y legitimar las condiciones sociales que aseguren su mantenimiento, el capitalismo pretende contener el cambio social mediante la alienación del trabajo humano. Se busca que las prácticas queden desconectadas de toda posibilidad reflexiva y transformadora:

"Ahora la cada vez más completa mecanización del trabajo en el capitalismo avanzado, al tiempo que sostiene la explotación, modifica la actitud y el nivel de los explotados. Dentro de la organización tecnológica, el trabajo mecanizado en el que reacciones automáticas y semiautomáticas llenan la mayor parte (si no la totalidad) del tiempo de trabajo sigue siendo, como una ocupación de toda la vida, agotadora, atontadora esclavitud humana más agotadora aún debido al mayor control de velocidad de los operadores de las máquinas (más bien que del producto) y al aislamiento de los trabajadores entre sí".¹⁸

La tecnologización de la educación exige que el concepto de formación sea remplazado por el de aprendizaje.¹⁹ Para la pedagogía modelada desde la lógica industrial, el concepto de formación resulta inconveniente dado su carácter general, reflexivo, problematizador y de búsqueda sin fin de significaciones.²⁰ En cambio el concepto de aprendizaje es construido desde la lógica de la precisión, la eficiencia y la economía y como una erradicación de cualquier intento reflexivo que no conduzca a respuestas exactas sobre cómo alcanzarlo.

Las ciencias de la educación así concebidas desvirtúan el potencial social del conocimiento y desde la noción de aprendizaje lo despojan de su papel formador reduciéndolo a una correspondencia mecánica entre estímulos y respuestas que despolitizan la acción humana y pervierten la praxis.²¹

16. Algunos autores utilizan el concepto de pedagogía industrial o similares para referirse tanto a la tecnología educativa como al énfasis de ésta en la eficiencia y al abandono de todo tipo de valores propios de la concepción humanística, con lo cual el hombre queda reducido a un objeto. Cfr. DIAZ B., Angel, "Evolución ..." DUCOING y RODRIGUEZ, op. cit., p. 17.

17. Es característico del capitalismo la reducción del hombre a un objeto. Esto se refleja de múltiples maneras. En la producción lo convierte en un artefacto más, como máquina y como mercancía. En la investigación lo despoja de su ser social y lo asimila a la categoría de animal inferior para estudiar su comportamiento.

18. MARCUSE, Herbert, El Hombre unidimensional, Editorial Joaquín Mortiz, México, 1989, p. 46

19. Los conceptos de aprendizaje, currículo, evaluación y planeación constituyen elementos claves del modelo tecnológico de la educación que cancela la propuesta humanística. Lo didáctico allí es definitivamente reducido a lo instrumental.

20. Cfr., GADAMER, Hans G., op. cit., 38.

21. La reflexión es inherente a la praxis humana. La clarificación de lo que es ésta, implica necesariamente la comprensión de lo que es el hombre y lo que es la realidad humano-social. Destaca Kosyk que la praxis es modo específico de ser del hombre y que lo constituye en todas sus manifestaciones y aspectos. Se desprende de lo anterior que toda perversión de la praxis es deshumanizante, y por lo mismo contraria a la formación. Cfr. KOSYK, Karel, op. cit., p. 239-241

El concepto de aprendizaje constituye un verdadero partaguas entre las concepciones educativas contemporáneas derivadas de la pedagogía científica y las concepciones deudoras de la tradición humanística. Por la multiplicidad de problemas que condensa, por los procesos histórico-sociales a que se articula (por ejemplo, el desarrollo del capitalismo y de la industrialización) y por el modelo educativo que se construye alrededor de él es un tema de investigación clave en la historia de la educación.

La comprensión de ese complejo problema exigiría definir un objeto de estudio diferente al de esta propuesta, aunque también para ella es muy importante. No obstante se advierte que la cosmovisión que el concepto de aprendizaje vertebraba es radicalmente opuesta a la que podría constituirse alrededor del concepto de formación. Cualquier intento progresista tendría que registrar esta diferencia.

Volvamos al problema de la formación para identificar los criterios requeridos por una concepción educativa para abrir correctamente su planteamiento. Oportunamente será indispensable confrontar las polémicas entre las concepciones educativas que satisfagan esos criterios, el origen de dichas polémicas, los aspectos y contradicciones que implican y la manera como plantean el problema de la formación. Mientras tanto, se trata de identificar dichos elementos y de analizarlos de manera general. Ellos son:

- La contextualización de lo educativo en lo histórico-social;
- La articulación de la teoría y la práctica;
- El reconocimiento de las diversas formas del conocimiento humano;
- La vinculación de los profesores a la comprensión y transformación de la práctica educativa como experiencia formativa
- El abordaje de la educación y de la investigación educativa desde las ciencias sociales.

Como contextualización, la formación humana implica un ascenso a la generalidad como oposición a todo reduccionismo. Es decir, el progresivo establecimiento de relaciones internas y externas en los fenómenos de la vida cotidiana con respecto a la totalidad social y natural. Por ello la necesidad de contextualizar lo educativo en lo histórico-social. Esto remite a varios planos de análisis; se consideran el epistemológico y el sociopolítico.

En el plano epistemológico se reconoce la existencia de la sociedad como una realidad histórica concreta, pero se advierte que la concepción que sobre ella se forman los individuos no es única porque la conciencia se constituye históricamente y socialmente:

"... la sociedad sólo es "real" y "objetiva" en la medida en que sus miembros la definen como tal y se orientan ellos mismos hacia la realidad así definida".²²

No existe pues, un orden social único, naturalmente establecido, deducible por inferencias lógicas y desde el cual la educación deba concluir la función única que le corresponde. Es decir, no existe un contexto histórico-social único, válido para todos los sujetos. Dicho orden se constituye y se modifica históricamente mediante la praxis humana de sujetos concretos y por ello es consecuencia y a la vez determinante de la práctica social en sentido amplio y de la práctica educativa y de la formación en sentido particular.

Los sujetos pueden comprender y afectar dicho orden y no sólo sufrir pasivamente sus efectos.²³ La contextualización en lo histórico-social no se limitaría a inferir consecuencias de un determinado orden establecido, sino que significaría, sobre todo, construir y moldear perspectivas de conocimiento y de acción fundamentadas en lo que podría ser un orden social más humano, más justo. Pero esto depende de que los procesos formativos apunten tanto al conocimiento como a la acción.

En el proceso contextualizador, la reflexión de los docentes no puede quedar limitada a relacionar los eventos y fenómenos particulares de la práctica educativa con los factores globales que la afectan. Contempla también la comprensión de los procesos mediante los que se ha establecido determinado orden y por lo mismo la comprensión de aquéllos por medio de los cuales sería posible modificarlo. Nuestra propuesta sugiere que los profesores aborden su formación a través de la práctica investigativa y que uno de los propósitos de dicha práctica sea relacionar el quehacer docente con la totalidad social. Pero la investigación no es un descubrimiento a partir de herramientas lógico-formales sino básicamente construcción social. El asunto no se agota en la constitución de la conciencia como reflejo pasivo de la realidad sino que abarca la manera como los actores sociales la significan, los procesos de cualificación de las categorías interpretativas y la organización y desarrollo de la acción para transformarla.²⁴

Desde el plano sociopolítico, contextualizar un fenómeno o un hecho educativo significa reconocer que la sociedad no es un agregado de partes ni un todo armónico sino algo dentro de lo cual existen diferentes determinaciones económicas, políticas, sociales, culturales e históricas que reflejan fuerzas e intereses desiguales en conflicto.²⁵ Todo ello se materializa en situaciones sociales específicas, en procesos y conflictos que afectan desigualmente a los sujetos. Por ello, en rigor no podría hablarse de una función única de la educación ni de

22. CARR W. y KEMMIS S. op. cit., p. 99.

23. Se trata de superar las visiones reproductivistas que limitan la educación a la transmisión y reproducción pasiva de la ideología de la clase dominante mediante una actitud pasiva y resignada en las clases dominadas.

24. Cfr., KOSYK, Karel, op. cit., p. 235-269.

25. Cfr., GOMES, Cándido., op. cit., p. 26.

unas finalidades educativas armónicas sino del interés social de donde éstos provienen y de los mecanismos mediante los cuales se constituyen y se transforman dentro de la totalidad.²⁶

Por lo anterior, la contextualización de lo educativo sólo es posible desde un enfoque multirreferencial que contemple los factores que lo afectan, las diversas perspectivas teóricas y disciplinarias de explicación y los intereses humanos involucrados en una situación específica. Hacia allá deberá enfocarse el trabajo formativo. Contemplar lo multirreferencial también contribuye a aclarar que aunque es el todo el que determina las partes, esta determinación no es mecánica sino dialéctica. Por ello tiene sentido interrogar cuál es el espacio en el que puede moverse la educación dentro de un sistema y unas condiciones histórico-sociales específicas para no limitarse a una función adaptativa o reproductora, pero también para evitar una posición derrotista.²⁷

Otra condición requerida dentro de una concepción educativa para abordar la problemática de la formación tiene que ver con la articulación de la teoría y la práctica.

Desde la praxis las ideas y la actividad concreta de los docentes deberá ser comprendida como un todo integrado:

"En la praxis, el pensamiento y la acción (o la teoría y la práctica) guardan entre sí una relación dialéctica; deben entenderse como mutuamente constitutivos, en un proceso de interacción por medio del cual el pensamiento y la acción se reconstruyen permanentemente, en el seno del proceso histórico vivo que se manifiesta en toda situación social real."²⁸

La formación no tiene cabida en concepciones educativas que desarticulen la teoría y la práctica educativas al extremo que unos sujetos piensen y otros sencillamente apliquen. Esto es más grave aún, si quienes se supone que piensan están por fuera de la práctica educativa y a los docentes sólo les corresponde asimilar pasivamente sus aportes y aplicar instrumentalmente ideas, medios y técnicas.²⁹

La práctica educativa requiere ser potenciada para que incremente la conciencia para sí de los sujetos de la educación; es preciso valorarla como espacio desde donde se pueden construir medios, mecanismos y condiciones para los propósitos anotados; como la oportunidad de alcanzar una cosmovisión que abarque y vertebré todas las esferas de la acción humana.³⁰

26. Ibid., p. 27.

27. "Existe, entonces, la idea de una función diferente de la educación. Ya no se trata solamente de un mecanismo destinado a la transmisión completa de la cultura, sino que es susceptible de ser utilizado para su transformación. PUIGGROS, Adriana, Imaginación y crisis en la educación latinoamericana, Alianza Editorial Mexicana, México, 1990, p. 33.

28. KOSYK, op. cit., p. 51.

29. Cfr., CARR Y KEMMIS, op. cit., p. 73.

30. "La perspectiva situacional se origina en una racionalidad que no se limita sólo a los aspectos funcionales de la práctica enseñante, sino que incluye también la experiencial. Tiene en cuenta las

Desde luego la articulación de la teoría y la práctica depende de múltiples factores. Para lo que tiene que ver con los procesos formativos del profesorado universitario podría asumirse críticamente la siguiente sugerencia:

"La mediación de teoría y praxis sólo puede clarificarse si empezamos por distinguir tres funciones, que se miden en relación con criterios diferentes: la formalización y la generalización de teoremas críticos que se muestren consistentes bajo el discurso científico; la organización de procesos de ilustración, en donde son aplicados dichos teoremas y puestos a prueba de manera exclusiva, mediante la iniciación de procesos de reflexión desarrollados en el interior de ciertos grupos a quienes se dirigen dichos procesos; y la selección de las estrategias adecuadas, la solución de los problemas tácticos, así como la conducción de la lucha política. En el primero de estos planos, el objetivo son las proposiciones verdaderas; en el segundo, las conclusiones auténticas; y en el tercero, las decisiones prudentes".³¹

La articulación de la teoría y la práctica supone, entonces, participación democrática, rigor científico, organización adecuada y finalidad política, entre otras cosas. ¿Pero cómo alcanzar estas condiciones? No existe una fórmula definitiva y la formación es medio para construir alternativas, probarlas y superarlas dentro de la praxis. Por eso resulta vital que, además de la contextualización socio-histórica, la praxis recurra a todas las formas posibles de conocimiento humano para vincular decididamente a los docentes a los procesos de su propia formación.

Lo anterior significa formarse transformando, no formarse primero para transformar después, actitud muy frecuente en la actividad universitaria cuando se centra todo en el academicismo y el intelectualismo y desde allí se hace circular un discurso relativamente progresista, olvidando que:

"La concepción dialéctica de la educación no es problema que pueda entenderse al margen de una experiencia práctica. La dialéctica dentro del materialismo histórico, no es un problema meramente intelectual; es en última instancia una forma concreta de conocer y transformar, de aprender el objeto de estudio y actuar sobre él, que exige un ejercicio práctico teórico, una práctica concreta".³²

Formarse desde la práctica misma, a través de su comprensión y su transformación implica descifrar y afectar las prácticas cotidianas, sus contextos inmediatos y generales, los criterios, los valores, los intereses y fines, las necesidades y las prioridades individuales y colectivas. Conlleva aclarar y cualificar las categorías interpretativas y los marcos teóricos sobre la realidad. Formarse articulando la teoría y la práctica exige establecer las múltiples y complejas interconexiones de la acción humana en sus esferas (teórica, práctica, técnica) y en sus dimensiones (personal, intelectual, ideológica, profesional, etc.).³³ Pero hemos advertido que no se trata de

múltiples dimensiones de lo vivido, con sus componentes individuales y colectivos, psicológicos y sociopolíticos, sus procesos manifiestos e inconscientes." GILLES, Ferry, El trayecto de la formación, Editorial Paidós, México, 1990, p. 102.

31. CARR y KEMMIS, op. cit., p. 157.

32. ESCOBAR G. Miguel, Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil, UNAM, México, 1990, p. 71.

33. Cfr., CABRERA M. Blas, "El intelectual contra el experto. Sobre la formación y las funciones del profesorado", DUCOING y RODRIGUEZ, op. cit. p. 255-271.

limitar la práctica a la transmisión del conocimiento o al desarrollo de habilidades técnicas. La reflexión sobre ella abarca su sentido como actividad docente, pero también la disciplina y el campo profesional dentro de los cuales se realice. No se trata de considerar terminada la formación inicial recibida y de complementarla con teorías y métodos pedagógicos. La verdadera formación del profesor abarca el problema de las disciplinas y de los campos profesionales dentro de los cuales y para los cuales se realiza la docencia.

La praxis humana es el resultado de una articulación cada vez más profunda del pensamiento y la acción que como elementos de una unidad dialéctica se constituyen mutuamente por procesos aproximativos. Estos se potencian a través de la formación humana.³⁴

El profesor debe ser considerado como un ser que, además de su práctica docente y posiblemente de una práctica investigativa, participa de otras prácticas sociales. Entonces las acciones e ideas que va afianzando (docente, profesional, política, familiar, por ejemplo), únicamente contribuyen a la formación si van adquiriendo coherencia entre sí; la formación no es posible limitada a una sola de ellas; se refiere a la acción humana en sentido integral. Nótese como el mito impulsado por el positivismo sobre la sobrevaloración del conocimiento científico

obstaculiza la verdadera formación en tanto que la limita a la esfera cognoscitiva.

El conocimiento científico contribuye a la superación del conocimiento humano. Pero no por esto puede reservarse la exclusividad de definir los criterios por los cuales ha de juzgarse cualquier saber³⁵ La praxis no devino del conocimiento científico, fue ésta la que lo potenció históricamente.

La desmitificación del conocimiento científico es indispensable para una justa valoración del papel que puede jugar en los procesos formativos.³⁶ Todo saber humano es alcanzable desde la praxis pero ésta es ante todo búsqueda permanente de nuevas y mejores ideas y órdenes sociales. Por eso el principal producto de la investigación científica no es, como lo presume el positivismo, un prototipo industrial, una verdad científica, un objeto físico manipulable sino la apertura de nuevas posibilidades de interrogación y de transformación de la realidad.³⁷ Esto conlleva el reconocimiento crítico del carácter relativo y aproximativo del conocimiento

34. Cfr., KOSYK, Karel, op. cit. p. 237.

35. Esta constituye una de las exclusividades que reclama para sí el pensamiento positivista. Cfr. O'CONNOR D. J. The nature and scope of educational theory, Londres, 1973.

36. Cfr. QUINTANILLA, Miguel A., El mito de la ciencia, ASCUN (Simposio Permanente Sobre la Universidad), Bogotá, 1988, p. 52.

37. Para el positivismo, de acuerdo con su enfoque tecnológico proveniente de las ciencias naturales en las que la predicción y el control son fundamentales, toda investigación debe culminar con la producción de un artefacto de control. Pero como está no es la finalidad de las ciencias sociales, el positivismo las reduce a ideología, a metafísica si no se atienen al modelo naturalista.

humano. Se construye una perspectiva de conocimiento y de transformación no como meta final sino como potenciación de una nueva y mejor praxis. Además si analizamos el proceso del conocimiento, advertiremos que:

"... la "cosa misma" no se manifiesta inmediatamente al hombre. Para captarla se requiere no sólo hacer un esfuerzo, sino también dar un rodeo. Por esta razón el pensamiento dialéctico distingue entre la representación y concepto de las cosas..."³⁸

El rodeo y esfuerzo aludidos los da el hombre como ser social integral. Entonces la formación contempla la posibilidad de mejorar la praxis humana en su totalidad y dentro de ella la práctica científica. Esta problemática será retomada en el Capítulo V. Ahora el interés se centra en el análisis de lo que representa recurrir a todas las formas humanas de conocimiento para potenciar la formación desde la praxis.

La praxis alude a la posibilidad comprensiva y al esfuerzo posible de todos los hombres por mejorar la vida humana.³⁹ No se reduce a los espacios académicos formales (aunque tampoco los excluye) sino que abarca toda la vida social pues es allí donde se constituyen y entran en juego los valores, los intereses, las prioridades y las contradicciones acerca de la comprensión y transformación de la realidad.

El acto de conocer no implica apenas un problema lógico-formal que aclare bajo qué condiciones la actividad de los científicos puede proporcionar los medios indispensables para que otros puedan comprender la realidad y actuar sobre ella. Nuestro punto de vista plantea con medios adecuados y con garantías democráticas, todos los eventos y fenómenos de la vida social son traducibles en experiencias formativas con el apoyo de diversas perspectivas de conocimiento (la ciencia, la filosofía, el conocimiento empírico, la experiencia estética, etc.)⁴⁰ Así el hombre se forma a través de una praxis integradora posible para todos los seres humanos. Este es uno de los retos de la formación en la universidad.

Como el conocimiento no es un acto espontáneo que vaya fluyendo naturalmente de los sujetos, requiere de mediaciones.⁴¹ Dichas mediaciones no son posibles a través de una asimilación pasiva, es decir, no son concebibles desde una lógica instrumental. Es indispensable que los sujetos generen desde su propia actividad los medios que refuercen su autoconciencia, los elementos teórico metodológicos que les vayan permitiendo significar, descifrar, teorizar y transformar sus prácticas, las condiciones políticas requeridas para una praxis emancipadora.⁴² Sólo así pueden llegar a asimilar críticamente las mediaciones que requieren. Por ejemplo, cuando los profesores universitarios se forman dentro de esta concepción, incorporen activa y críticamente

38. KOSYK, Karel, op. cit., p. 25.

39. "La praxis es tanto objetivación del hombre y dominio de la naturaleza como realización de la libertad humana." Ibid., p 243.

40. GADAMER, H. G., op. cit., p. 39.

41. Cfr., ULLOA y HOYOS,, op. cit., p. 356.

42. Cfr., GIROUX, Henry, op. cit., p. 177.

elementos teóricos-metodológicos, experiencias y cosmovisiones que se dan en disciplinas y prácticas diferentes a las suyas.

Cuando la praxis se reduce a un objeto o a un problema, cuando se descontextualiza y pretende autosuficiencia corre el riesgo de caer en un círculo vicioso que la va agotando en sí misma. Cuando depende íntegramente de los medios y de los procesos que se dan fuera de ella, queda reducida a una asimilación pasiva de la cultura y al desvirtuarse de esa manera, se limita a la esfera instrumental aunque los elementos que reciba sean muy sofisticados (teorías, métodos, o técnicas).⁴³

En ambos casos se observa una perversión que impide procesos formativos. En el primero hay una ilusión de autonomía; en el segundo, el error consiste en considerar que la formación podría entenderse simplemente como un problema de ilustración. En consecuencia, la necesidad de mediaciones exige que la práctica educativa para que llegue a ser formativa, interactúe con otros campos y otros objetos de estudio recibiendo y proporcionando experiencias, concepciones, teorías, métodos, técnicas y problemas significativos, entre otros elementos.

Pero así como la formación no es simple ilustración, tampoco el conocimiento es simple descubrimiento. Ya se anotó que la sociedad no existe como una realidad dada que esté esperando a ser descubierta sino como algo que se constituye a través de la praxis. De manera similar, tampoco la educación como fenómeno social se reduce a un objeto a descifrar desde la práctica de los educadores o desde otros campos y disciplinas; al tratar de apuntalar los procesos formativos del profesorado universitario en la práctica investigativa, ésta tiene que ser valorada como posibilidad de construcción de un nuevo pensamiento sobre la educación y de una práctica cualificada de quienes se forman.⁴⁴

Si se pretende actuar dialécticamente, es responsabilidad de los educadores no sólo entender sino también construir lo educativo⁴⁵ y allí resulta indispensable oponer la lógica de la investigación como descubrimiento a la lógica de la investigación como construcción. Por esto es fundamental enmarcar lo educativo en las ciencias sociales. Ellas han buscado reforzar su especificidad rechazando la pretensión positivista de que la realidad social deba ser conocida de la misma manera como se conoce la naturaleza; es decir, entendiendo la investigación como simple descubrimiento.⁴⁶

43. Los propósitos emancipatorios no tienen por qué eximir de la crítica teórica e ideológica a las ideas y acciones que los fundamentan. Este aspecto constituye una de las principales contradicciones de la praxis. De ahí el planteamiento de que "el desarrollo de un modo de investigación filosófica congruente con el interés emancipatorio también está por hacer." MCCARTHY, T., op. cit., p. 99.

44. Cfr., OLIVA, Alberto. op. cit., p. 180.

45. Cfr., VIGARELLO, Georges, op. cit., p. 395.

46. Cfr., McLAREN, op. cit., p. 39.

Si la educación es planteada desde una concepción educativa enmarcada en las ciencias sociales, ello no garantiza resolver definitivamente los problemas y las contradicciones que conlleva como praxis. Por el contrario, abre la problemática pero reconociendo que a pesar del rigor que alcancen

"... en las ciencias sociales no hay verdad ni verificación, ni experimentación; lo que hay es historia, proceso, explicaciones y relaciones".⁴⁷

Esta posición revela consciente y críticamente el hecho de que en estas ciencias el rigor científico no proviene de estructuras conceptuales y de procesos cognoscitivos supuestamente objetivos, neutrales e incontaminados.⁴⁸ Este se fundamenta en los diferentes aspectos y posiciones que se expliciten conscientemente y con apoyo teórico sólido frente a un objeto determinado; también en la coherencia de su aplicación a lo largo de la investigación y sobre los diferentes aspectos del objeto. Pero también el rigor científico requiere de la honestidad intelectual. Ella resulta insustituible para superar alternativas que se vayan construyendo.⁴⁹

Enmarcar lo educativo en la perspectiva de las ciencias sociales potencia la formación porque lleva a reconocer que las alternativas teóricas implican debate, enfrentamiento de intereses y opciones lógicas igualmente válidas⁵⁰ pero que deben dirimirse con madurez y en el terreno de la razón.

3.2 Aspectos generales de la formación humana.

Hemos buscado comprender el problema de la formación del profesor universitario dialécticamente, es decir, desde las contradicciones de su propia práctica enmarcada en la totalidad social; desde lo que hace y piensa; desde aquello que niega su propia formación pero también desde lo que podría potenciarla.

Cuando nos referimos a la lógica dialéctica la entendemos como el diálogo a través de la razón consensual, como la captación del devenir histórico con sentido de totalidad, como el análisis de la realidad desde el principio de la contradicción; como la búsqueda problematizadora de una manera de actuar y de pensar críticamente hacia una praxis educativa que contribuya al desarrollo de la sociedad, de la cultura y de los sujetos. En consecuencia, concedemos especial importancia a la interacción humana organizada y fundamentada críticamente como apoyo fundamental de la formación.

47. DIAZ BARRIGA, Angel, op. cit., p. 59.

48. El positivismo opone de una manera particular los conceptos de ideología y ciencia. "Toda teoría que se refiera a la práctica en términos que no sean los de extensión y racionalización de nuestro control sobre los procesos naturales y sociales queda convicta de ideología" McCARTHY, T., op. cit., p. 26.

49. TORRADO, R., op. cit., p. 39.

50. DIAZ B., Angel, op. cit., p. 32.

Consideramos que los procesos formativos requieren del diálogo entre los sujetos y entre éstos y su realidad. Desde este punto de vista, la formación humana está potenciada por la reflexión como práctica social que le posibilita al hombre adquirir conciencia de sí mismo como consecuencia del reconocimiento del OTRO⁵¹ y de la toma de distancia respecto del mundo objetivo, apartándose de los hechos y otras veces acercándose a ellos para descifrarlos y comprender las leyes de su desarrollo, para captar cómo lo afectan y podría afectarlos, para comprender y transformar la realidad y para comprenderse y transformarse como sujeto. La formación conlleva a que las experiencias de la vida cotidiana se conviertan en algo significativo a través de un paso incesante de lo particular a lo general y de retorno a lo concreto, a lo específico para descifrar y transformar lo uno y lo otro.⁵²

En este sentido la formación es resultante y condición de la praxis humana. Nos formamos comprendiendo y transformamos el mundo y avanzamos cualitativamente en estos procesos a medida que nos formamos.

La formación es posibilidad para sí de la conciencia como ascenso a la condición humana por la articulación de la naturaleza y el ser social.⁵³ El hombre llega a objetivar, a significar la realidad constituyendo su objetividad, proceso en el que el trabajo social juega un papel clave como categoría antropológica y gnoseológica fundamentadora.⁵⁴ Pero la formación sólo es posible a través de mediaciones, entendidas éstas como pautas favorables para su desarrollo.⁵⁵ Ninguna persona se forma a partir de su ser individual, a partir de sus propios medios; aunque tampoco por dispositivos que no estén sustantivamente vertebrados a su propio proyecto vital.

La educación constituye la más adecuada y necesaria de las mediaciones.⁵⁶ Como proceso de socialización y afirmación individual, puede, a través de formas escolarizadas o no, contribuir aunque no garantizar la formación. Puede potenciarla u obstaculizarla de acuerdo con el enfoque que asuma. Cuando la educación hace predominar la producción social del conocimiento sobre su transmisión y aplicación, cuando pone los propósitos transformadores por encima de los adaptativos, entonces puede llegar a constituir una mediación favorable.⁵⁷

La producción social del conocimiento descansa sobre muchas condiciones de las cuales es pertinente destacar: 1) el establecimiento de la autoconciencia y 2) el desarrollo de la capacidad interrogadora.

"La existencia humana es porque se hizo preguntando la raíz de la transformación del mundo. Hay una radicalidad en la existencia que es la radicalidad del acto de preguntar".⁵⁸

51. Cfr., FREIRE, Paulo, Hacia una pedagogía ... p. 26.

52. KOSYK, K. op. cit., p. 53-77.

53. Cfr., ULLOA y HOYOS, p. 356.

54. Ibid., p. 360.

55. Ibid., p. 356.

56. Ibid., p. 356.

57. Ibid., p. 356.

58. FREIRE Paulo, op. cit., p. 60.

De allí que los procesos formativos demanden estrategias y propósitos que apunten hacia la comprensión de la realidad mediante la interrogación organizada y fundamentada que la interacción humana posibilita.

Los hechos y los fenómenos presentan relaciones internas y externas por lo que interrogar la realidad es contemplar unas y otras y en este sentido la formación como conocimiento y transformación induce a una visión de totalidad, es decir, implica un ascenso a la generalidad. Es sucesión de rupturas con lo inmediato, con lo aparente, es decir, búsqueda de la esencia de las cosas. Porque el hombre se objetiva y objetiva al mundo transformándolo y comprendiéndolo, la formación es construcción y ruptura de formas de racionalidad. Porque el ser social deviene del ser biológico, la formación es maduración total; es reconocimiento y búsqueda de la espiritualidad humana que es forma superior de la conciencia. Tal espiritualidad tiene su base material y su génesis en la actividad sensible y en el trabajo social. Es a partir de allí que el hombre produce cultura y tiene diferentes experiencias (cognoscitivas, afectivas, estéticas, políticas, etc.), mediante las cuales trasciende hacia formas superiores de organización social y de vida.

En términos generales, la formación es un proceso mediante el cual el hombre constituye su ser social por su maduración biológica, por el trabajo social y por la superación de su praxis. En tal sentido, la formación depende de la posibilidad de interrogación, de diálogo.⁵⁹

La interrogación está determinada y mediada por el diálogo, supone la existencia y el reconocimiento de un OTRO.⁶⁰ Interrogamos sólo a otros y a nosotros mismos pero a través de ellos. Se afirma la conciencia para sí por el reconocimiento de otro que no es el propio YO sino UN NO YO.⁶¹ Y esto se explicita a través del acto de interrogar, de dialogar. En este sentido la formación refleja su carácter dialéctico en cuanto afirmación y negación.⁶²

La formación potencia la comprensión y la transformación del hombre y del mundo; lleva incesantemente a la interrogación, al convenio dialógico de los valores, los intereses y las necesidades del YO y del NO YO en situaciones concretas de la acción humana.⁶³ El hombre es un ser social y es por ello que su formación sólo se puede llevar a cabo a través de la interacción humana.⁶⁴ Esto implica caer en contradicciones y conflictos;

59. Ibid., p. 26.

60. Ibid., p. 26.

61. Cfr. McCARTHY, op. cit., 52.

62. Cfr., KOSYK, Karel, op. cit., p. 235.

63. "¿Y por qué ustedes hacen camiones y andan en bicicleta? Porque los camiones no son nuestros, nosotros los fabricamos, pero son de la fábrica y nosotros no tenemos dinero para comprar ningún camión... Yo me propuse lo siguiente: jamás decir algo a los educandos sin la seguridad de que realmente lo entienden." FREIRE P. y BETTO F., Esa escuela llamada vida, Editorial Legasa, 1985, p. 92.

64. Esto supone concebir la socialización con sentido diferente al de integración del sujeto a un sistema de roles jerárquicos determinados por estructuras sociales que al basar su legitimidad en la dominación y no en el consenso asignan a la educación una finalidad adaptativa y entienden por tal cosa la formación. Es por

conlleva limitaciones y posibilidades. No es fácil comprender y explicitar el sentido de la acción humana y confrontar intereses, comunicar y afianzar individualmente experiencias, armonizar avances y retrocesos; tampoco, equilibrar la autocrítica y el sentido del compromiso.⁶⁵

Como interacción, la formación implica el problema de los significados y de las normas que median simbólicamente la acción comunicativa entre los sujetos.⁶⁶ No es asimilación pasiva de significados sino básicamente participación en la construcción social y en el uso de ellos. Esto hace posible que los sujetos se desvelen mutuamente para constituir la propia subjetividad, para tornarse en seres autoconcientes.

El término formación es polisémico y escurridizo. Se refiere a muchas cosas, y se requiere acotarlo. Si se considera la unidad del pensamiento humano es un concepto necesario de construir con referencia a la práctica social en su sentido más amplio. Dicho de otra manera, aunque nos formemos desde el referente de una práctica concreta (teórica, política, científica, ideológica, profesional, etc.) éste es un proceso de ascenso a la generalidad⁶⁷, a la totalidad, a la contextualización de la acción humana. Lo específico sirve de foco pero no constituye la esencia misma de la formación. Es la práctica social el eje vertebrador.

Otro aspecto fundamental de la formación es el relacionado con la articulación de la teoría y la práctica. Advierte Gadamer⁶⁸ que la formación no se refiere únicamente a la esfera teórica como tampoco a lo meramente práctico sino que acoge la determinación esencial de la racionalidad humana como totalidad. Pero no sobra reiterar que dicha racionalidad es histórica o sea que se va afirmando por medio del trabajo social que es acción del hombre sobre la realidad y sobre sí mismo.

El hombre se forma, es decir, avanza en la constitución de su ser social desde su ser biológico, comprendiendo, explicando, transformando el mundo con base en el trabajo social; abstrayendo y comunicando; reflexionando sobre el propio proceso de conocimiento y de transformación y desarrollándolo cualitativamente, porque:

"El hombre no sólo es un ser natural, sino un ser natural humano; puesto que existe para sí mismo -y por lo tanto a nivel de especie-, por su propia acción tanto en su ser como en su saber".⁶⁹

eso que el diálogo como base de la interacción tiene un profundo significado político pues expresa un recíproco reconocimiento como condición del consenso libremente alcanzado. Cfr., MCCARTHY, op. cit., p. 387.

65. "No hay educación liberadora que no tenga también algo de manipuladora, no hay pureza angelical, lo importante es saber cual es el espacio de preponderancia entre liberación y manipulación, ahí está la cuestión" ESCOBAR et. al. op. cit. p. 7

66. Ibid., p. 53.

67. GADAMER, Hans G. op. cit., p. 41.

68. Ibid., p. 41.

69. ULLOA, A. E. y HOYOS M. C. op. cit., p. 360.

El conocimiento humano es dinámico; es interacción de un mundo en continuo movimiento y una conciencia que se constituye históricamente con rupturas, avances, retrocesos, potenciada en la contradicción. Visto así el proceso de conocimiento, la formación humana es inagotable y no puede medirse desde referentes empíricos o metas precisas que delimiten los conocimientos y las habilidades por medio de las cuales pudieran jerarquizarse los niveles de formación:

"El resultado de la formación no se produce al modo de los objetivos técnicos, sino que surge del proceso interior de la formación y de la conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión".⁷⁰

Pero desde la lógica curricular tecnologista⁷¹ el proceso de la formación resulta incomprensible. De acuerdo con ella, la formación o constitución del ser social se daría a lo largo de etapas delimitables y jerarquizables, a través de la superación de metas que reflejarían con precisión los logros que se van alcanzando como consecuencia de un proceso lineal de continuo ascenso; pero sobre todo como un proceso individual que le permitiría a cada sujeto irse insertando en la sociedad previa comprobación de que es capaz de hacer las cosas socialmente útiles y que ha desarrollado valores adaptativos.

Incluso, aún superando la noción de objetivos y de perfiles de competencia, resulta difícil delimitar el concepto para un programa formal:

"El problema de la formación es un problema paradójico. Porque es muy fácil hablar y utilizar el término formación a la vez muy complicado, y prácticamente imposible, precisar lo que deseamos decir con él. Se usa en muchos antagonismos, se habla de formación como opuesto a capacitación, de formación versus entrenamiento, etcétera".⁷²

En el presente trabajo, el concepto de formación se opone al de capacitación, resaltando en el primero su posibilidad explicativa, comprensiva, abarcativa de la totalidad y resaltando en el segundo su carácter fundamentalmente restrictivo al reducir la acción humana a la esfera instrumental y al negar a los sujetos la posibilidad de reflexionar y decidir sobre el sentido de la acción.⁷³

En las páginas precedentes se ha buscado un acercamiento al concepto de formación destacando las ideas de interacción, de diálogo, de establecimiento de la conciencia para sí de los sujetos, de producción social del

70. GADAMER Hans G. op. cit., p. 40.

71. En términos generales la tecnología educativa establece que un aprendizaje sólo es evaluable si se refiere a una conducta observable, específica, cuantificable y convertible en meta. Podría contrarrestarse esta visión con el planteamiento de McLaren sobre el currículo como "una forma de política cultural", McLAREN, op. cit., p. 47.

72. DIAZ BARRIGA Angel, op. cit., p. 57.

73. "El problema real no es la razón técnica como tal sino su universalización, la pérdida de un concepto más comprensivo de razón, en favor de la validez exclusiva del pensamiento científico y tecnológico, la reducción de la praxis a techne, y la extensión de la acción racional con respecto a fines a todas las esferas de decisión. McCARTHY, T., op. cit., p. 42.

conocimiento, de contextualización de la práctica y del carácter social de ésta. Así mismo, la formación se ha visualizado como un proyecto permanente de articulación de la teoría y la práctica. Nuestro interés no es definir la formación en abstracto sino identificar algunas pautas generales que puedan ayudar a la estructuración del concepto frente a un problema concreto como la función social de la universidad y la preparación de los profesores dentro de una problemática institucional específica y unas condiciones histórico-sociales determinadas. Con esto estamos reconociendo que todo proyecto de formación es portador de ideología y no sirve para todos los fines.

Conforme a lo anterior, en esta propuesta se concibe la formación del profesor de la Universidad del Cauca en la coyuntura actual de la institución y en el contexto colombiano como el trabajo de cada docente sobre sí mismo, sobre sus representaciones y su quehacer hacia el advenimiento de una praxis transformadora. Esto implica un proceso de desarrollo y de estructuración de los profesores bajo el doble efecto de su maduración interna y de su renovadas posibilidades de aprehendizaje de la realidad, de reencuentros, rupturas y experiencias. Cabe insistir que esta demarcación no tiene otro propósito que ayudar a la coherencia del presente texto y facilitar su lectura. Nuestro verdadero interés es abrir el análisis sobre la idea de formación y sobre los procesos formativos; en ningún momento cerrarlo con una definición o una propuesta completamente acabada.

Establecer previamente metas para la formación constituiría un verdadero contrasentido. Por eso se asume más bien como un objeto de estudio y se considera que la práctica investigativa de los docentes podría ayudar a construirlo.

3.3 La formación del profesor universitario

Este es un proceso determinado social e históricamente. Refleja el conflicto de fuerzas, intereses, valores y necesidades existentes en la sociedad y las demandas y contradicciones sociales que de allí se derivan. Todo ello se materializa en las condiciones específicas de la universidad como institución social y afecta el sentido que la formación humana puede alcanzar dentro de ella.

La universidad existe para satisfacer determinadas necesidades sociales y por ello no puede ser separada de la sociedad. En consecuencia, tiene un carácter histórico que implica su transformación en la medida en que se transforma la sociedad. Por ello es necesario indagar de qué manera la formación de los profesores está contribuyendo a la aclaración y al cumplimiento de la misión histórica de la universidad, y al mismo tiempo, cuál es la incidencia de la vida universitaria, de la actividad académica en la formación de los profesores.

La formación humana en sentido amplio como actividad básica de la universidad y la formación de los profesores universitarios, en particular, no pueden darse al margen de la productividad académica de la

universidad. Pero esto, si la institución quiere desempeñar críticamente su función social. Si la universidad de manera rigurosa, metódica, crítica interpreta las fuerzas, los fenómenos y los procesos sociales y genera alternativas para incidir sobre ellos favorece los procesos formativos.⁷⁴ Pero esto, a su vez, depende del grado en que la práctica de los profesores universitarios vaya constituyendo, asimilando y decantando concepciones, teorías, métodos y técnicas para comprender y transformar la educación en el contexto de la sociedad.

Por ello se busca aclarar qué tan ligadas están la actividad académica y las diferentes tareas que realizan los docentes a la comprensión y solución de problemáticas específicas de: la salud, la producción, la educación, la economía, las comunicaciones, la administración del Estado, los recursos naturales y la conservación del ambiente, por ejemplo. Pero ligar el quehacer académico a problemas sociales específicos no debe llevar al mito de que únicamente la ciencia aplicada tiene validez. También la investigación básica es fundamental en la universidad; lo mismo importa el desarrollo de perspectivas teórico-metodológicas para la investigación y la crítica política, teórica y epistemológica acerca de ellas. Pero tampoco la universidad es sólo ciencia. La universalidad significa valorar la cultura en su más amplia acepción y por ello valorar todas las expresiones culturales; conlleva buscar que las prácticas del docente favorezcan su desarrollo y que dichas expresiones culturales contribuyan a la formación.

Se trataría de identificar en los objetos y en los enfoques de las prácticas específicas de los profesores universitarios los puntos que podrían servir de apoyo a procesos formativos. Esto contribuiría a que aquéllos se formasen a través de la articulación de la teoría y la práctica: formarse transformando y contribuyendo a la formación de otros.

Si se contempla el contexto histórico social de la formación, se precisa aclarar las condiciones específicas tanto de la sociedad como de la universidad en la que se pretende impulsar procesos formativos. No sería correcto replicar experiencias de otras realidades, tratar de transplantarlas mecánicamente o convertir algunos apoyos teórico-metodológicos en reglas fijas.⁷⁵ Conforme a la idea de formarse desde la propia práctica enmarcada en las coyunturas y condiciones de la Universidad del Cauca y de la sociedad colombiana, es recomendable partir de:

- El debate que se lleva a cabo dentro de la institución sobre las actuales circunstancias históricas de la sociedad colombiana y la articulación con otros debates públicos que puedan contribuir a aclarar la misión universitaria.

74. Cfr., KENT S., Rollin, "Mitos y paradojas del trabajo académico", Universidad Futura No 1, UAM-Azc., México, 1989, p. 13.

75. Cfr., MORGENSTERN de FINKEL, "Procesos de trabajo y procesos escolares: el futuro de la profesión docente", DUCOING y RODRIGUEZ, op. cit., p. 273.

Se prevé la aclaración de la relación de esto con la actividad académica y cultural; es decir, la concreción de la relación de la universidad con la sociedad;

- El proyecto general de la universidad, las acciones y proyectos específicos que reflejen el modelo universitario que se está buscando configurar y el grado en que dicho modelo contempla el fortalecimiento de auténticos procesos formativos;
- El carácter que las reivindicaciones gremiales le conceden al problema de la formación (conceptualizaciones, intereses, valores, necesidades, y prioridades, etc.) y los acuerdos, propósitos y compromisos derivables de las políticas institucionales.
- Las condiciones laborales internas (formas de vinculación, régimen salarial y prestacional, escalafón, sistemas de incentivos, criterios para la asignación de la labor académica, etc.) y el grado en que éstas puedan afectar los procesos formativos;
- Los desarrollos teóricos-metodológicos, el rigor conceptual, las experiencias previas, los propósitos y los criterios en los que se han basado las acciones institucionales tendientes a la formación del profesorado de la universidad.

Además de la determinación social-histórica es preciso contemplar en la formación del profesor universitario las diferentes dimensiones que el proceso implica.

Si se considera lo educativo como el objeto de estudio alrededor del cual se centra la formación del profesor universitario, tal objeto presenta diferentes dimensiones que son mutuamente constitutivas. Se discriminan sólo por necesidades metodológicas, pero ninguna de ellas tiene sentido excluyendo a las demás. La contextualización del objeto de estudio las implica a todas. La problematización de lo educativo implica el reconocimiento de estas dimensiones. Y los procesos formativos son un intento por articularlas. De lo general a lo particular se considera que las dimensiones son:

- la cosmovisión,
- las concepciones educativas,
- la problemática teórico-epistemológica,
- las alternativas teórico-metodológicas y

- las decisiones estratégicas.

La formación puede comenzar a constituirse explícitamente alrededor de una cualquiera de estas dimensiones lo cual remite a problemas específicos, pero contempla necesariamente su vertebración en todas las demás con el sentido de totalidad. La cosmovisión se refiere a la manera como el sujeto organiza sus ideas generales acerca del mundo objetivo como totalidad: naturaleza, sociedad y cultura. En esta dimensión se abordan las relaciones más generales y complejas de la educación con la totalidad social; de la universidad con la sociedad. De como se planteen dichas relaciones va a depender que la formación sea concebida como problema socio-político o como problema tecnológico. La primera es una visión contextualizadora; la segunda, reduccionista.

Una concepción educativa contextualizadora reconoce en la formación diferentes planos de análisis, dimensiones y propósitos. Por eso la toma como objeto multirreferenciado que implica un papel activo de los sujetos que se forman para construir planos de análisis, perspectivas sobre el problema, opciones de comprensión y de acción. Esta concepción promueve la formación desde una problemática teórica, política e histórica.⁷⁶

Las cosmovisiones y las concepciones educativas se articulan de diferentes formas para plantear alternativas sobre el problema educativo como campo científico.⁷⁷ Esto se refiere a su constitución en el campo epistemológico (relación entre la teoría del conocimiento y la teoría del objeto) y la constitución del campo a través del objeto.⁷⁸

Esto implica interrogar desde qué posiciones teóricas-políticas se está interpretando lo educativo como campo científico y qué tanto se cree que desde la práctica educativa apoyada en una práctica científica sea posible contribuir en la constitución de la educación como campo científico y en la formación de los educadores. Lo anterior remite a una compleja problemática que podría caer en un círculo vicioso: los maestros no se forman porque la educación tiene una débil estructuración como campo científico y lo educativo no avanza como campo científico porque los maestros no están formados.⁷⁹

76. Cfr., PAEZ M. Rodrigo, "Educación, formación profesional, reflexión epistemológica. Notas para delinear una problemática", DUCOING y RODRIGUEZ, op. cit., p. 203.

77. Cfr., JORGE WARDE, Miriam, "La educación como objeto de conocimiento: un abordaje histórico y epistemológico", DUCOING y RODRIGUEZ, op. cit., p. 163-70.

78. Cfr., De ALBA, Alicia, "Educación: discursos y prácticas. Notas para el análisis de la formación de profesionales para la educación", DUCOING y RODRIGUEZ, op. cit., p. 137.

79. Desde nuestra propia práctica los educadores tendríamos que captar la educación como campo problemático, lo que supondría ir definiendo fundamentalmente cuales son los problemas que abarca y los límites y relaciones con otros campos. Cfr., PUIGGROS, Adriana, Imaginación y crisis... p. 26.

Esta problemática se tomaría irresoluble si no fuera abordada desde la necesaria articulación de la teoría y la práctica como elementos mutuamente constitutivos de una unidad dialéctica.⁸⁰ Se toma la educación como una forma particular de praxis y se considera que dadas condiciones y medios favorables (aunque no ideales) desde ella misma, articulada al contexto que la determina, es posible comprenderla e incidir significativamente en su transformación; en dicha tarea se va constituyendo la formación.

Desde luego que el problema no es sólo teórico-epistemológico. Además de la cosmovisión, las concepciones educativas, las teorías, las lógicas, los métodos y las alternativas que de todo esto se derivan, son determinantes las condiciones histórico-sociales específicas de la institución y del contexto social en el cual se pretende impulsar procesos formativos. Estos descansan en bases materiales y culturales concretas que reflejan intereses económicos, políticos y sociales desiguales y en conflicto que tratan de imponerse por diferentes medios.⁸¹

Conforme a las dimensiones anteriormente enunciadas, la formación del profesor universitario se concreta en planos diferentes, mutuamente constitutivos y que remiten a problemas específicos.

Antes que todo, la formación del profesor universitario tiene que ser una formación social⁸² multirreferenciada desde las ciencias sociales tanto en la delimitación o constitución del objeto como en su tratamiento metodológico. La formación así supone una cultura educativa básica (histórica, filosófica, científica, técnica) que haga posible contrastar críticamente las diferentes concepciones educativas, las polémicas que implican y los fundamentos que subyacen a ellas.

La formación debe estar basada en unos fundamentos teóricos-metodológicos y epistemológicos que progresivamente vayan clarificando y estructurando una práctica cualificada. Estos fundamentos tendrían que traducirse en una producción intelectual en la que se vaya configurando y cualificando el rigor analítico de conceptos, discursos, planteamientos teóricos, prácticas específicas y coyunturas concretas. Poco a poco el profesor universitario a través de la formación debe avanzar en la capacidad de comunicar su pensamiento propio por medio de un lenguaje especializado o por medio de un lenguaje común que exprese categorías analíticas lógicamente construídas.

80. "... todas las teorías son producto de alguna actividad práctica, a su vez toda actividad práctica recibe orientación de alguna teoría. La enseñanza, por ejemplo, aunque no se dedique a la producción de teorías es similar a la experimentación psicológica por cuanto se trata de una práctica social conscientemente desarrollada y que sólo puede ser entendida por referencia al marco dentro el cual los practicantes encuentran sentido a lo que hacen." CARR y KEMMIS, op. cit., p. 125.

81. "... que las instituciones sociales, y la universidad entre ellas, no son la aplicación de un modelo... venía a poner fin a la ilusión de que las empresas humanas son productos puramente racionales, resultados de unos diseños arquitectónicamente concebidos..." BRUNNER José Joaquín, Universidad y sociedad en América Latina, UAM-Azc., México, 1987, p. 14.

82. DIAZ B., Angel, op. cit., p. 12.

Como ascenso a la generalidad y constitución de la autoconciencia⁸³ la formación contempla básicamente la estructuración de un pensamiento propio. Un pensamiento explícitamente constituido, sustentado y fundamentado teóricamente, aclarado en sus implicaciones políticas de tal forma que los profesores comprendan y decidan conscientemente los compromisos y los sentidos que sus prácticas implican y los lleven a la acción. Esta es la esfera de las decisiones estratégicas.

La formación es resultado y condición de un trabajo docente serio y comprometido, contextualizado sociopolíticamente, capaz de asumir conscientemente el reto de articular la teoría y la práctica educativa hacia una mejor comprensión de la educación y de la sociedad y, fundamentalmente, hacia la consecución de condiciones de vida cualitativa y progresivamente superiores en el marco de una sociedad democrática.

He ahí uno de los grandes retos de los educadores.

3.4. Áreas problemáticas en la formación del profesor universitario

Si, como se anotó antes, se aborda el problema de la formación o se intentan procesos formativos con determinados objetivos y en condiciones institucionales y sociales particulares se advertirá una intrincada red de problemas que se constituyen y se refuerzan recíprocamente. No sería lo mismo la formación de un profesor universitario europeo que la de un latinoamericano; tampoco podría transplantarse una experiencia positiva de un país a otro. El marco político afectaría la continuidad de cualquier proyecto formativo. En síntesis no hay fórmula válida. Al agrupar en áreas los factores que afectan el objeto sobre el que se está trabajando, no se pretende aislarlos como categorías autónomas.⁸⁴ Cualquier clasificación que se emplee sólo tiene una finalidad metodológica. Para efecto de una síntesis se han considerado tres áreas problemáticas en la formación de los profesores universitarios: 1) lo estructural, 2) lo teórico-práctico y 3) lo estratégico. Una síntesis al respecto se presenta en el cuadro número 3 que se muestra en seguida.

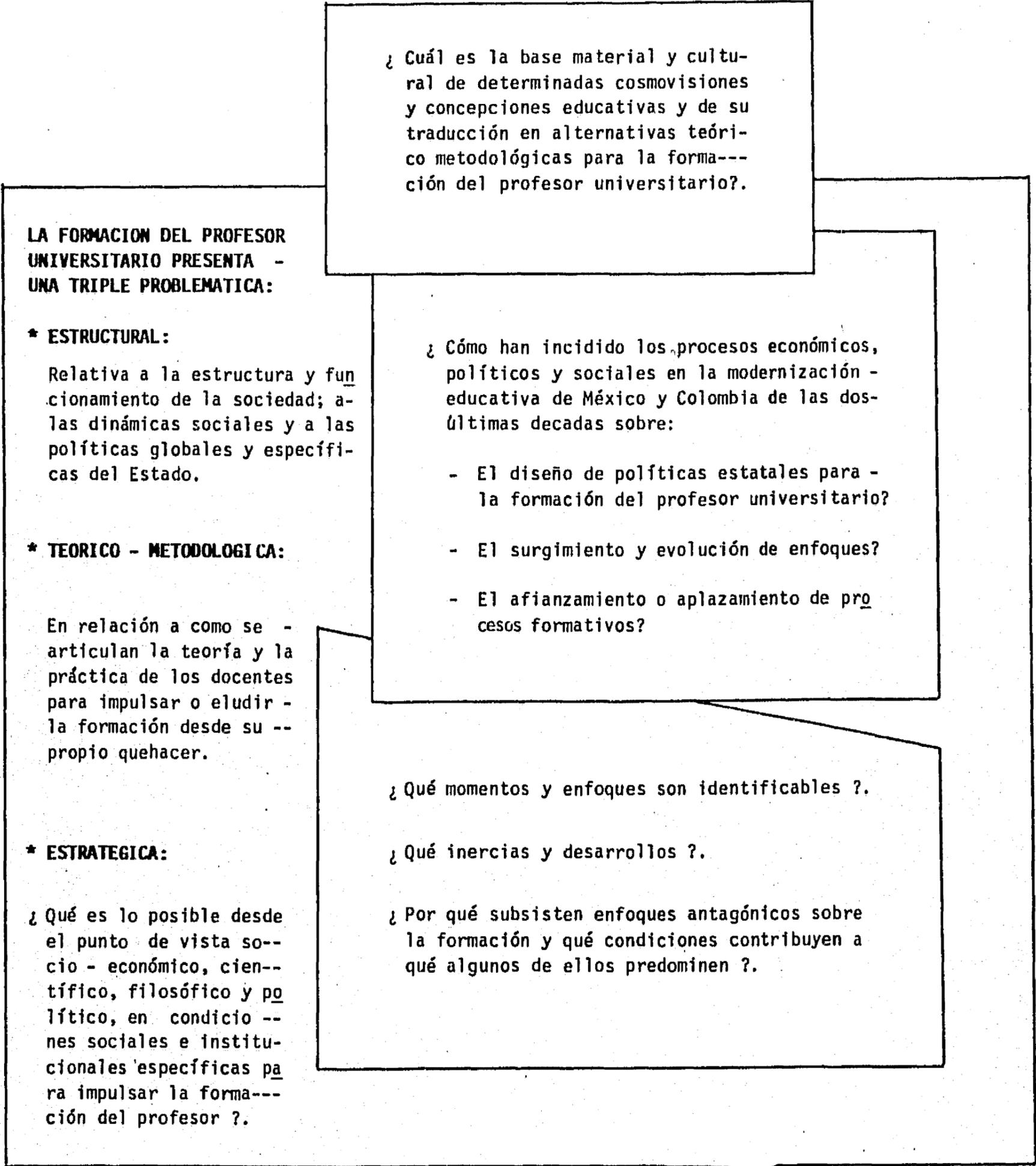
83. Cfr., GADAMER, Hans G., op. cit., p. 42.

84. En la vida cotidiana percibimos los hechos, los fenómenos y los procesos en forma aislada. Dentro de cada uno de ellos tendemos a identificar factores causales en forma independiente. Pero en realidad esto es sólo una apariencia, una "pseudo-concreción". "Es preciso advertir que el mundo de la pseudoconcreción es un claroscuro de verdad y engaño. Su elemento propio es el doble sentido. El fenómeno muestra la esencia y al mismo tiempo la oculta. La esencia se manifiesta en el fenómeno pero sólo de manera inadecuada, parcialmente, en algunas de sus facetas y ciertos aspectos".

En consecuencia procuramos identificar y analizar las conexiones internas y externas del problema de la formación mediante del establecimiento de articulaciones. Cfr., KOSYK, Karel, op. cit., p. 27

99-A

PROBLEMATICA DE LA FORMACION DEL PROFESOR UNIVERSITARIO



3.4.1 Lo estructural

Las políticas globales del Estado, las sectoriales, las de la educación superior, las de formación profesoral y específicamente los programas y los proyectos que la desarrollan expresan el modelo estatal. A su vez, éstos de una u otra manera están afectados por la dinámica social. Son concebidos y fomentados bien sea para reforzar y reproducir las condiciones económicas, políticas y sociales de una formación social concreta o para contrarrestarlas.

A su vez, las políticas estatales reflejan grados de relativa autonomía o dependencia de un país con respecto a las tendencias predominantes de la política internacional, a la correlación de fuerzas que de ellas se desprenden y a los modelos de crecimiento que el desarrollo histórico y las coyunturas específicas determinan.

La universidad como institución social tiene posibilidades científicas, críticas y propositivas. Desde este punto de vista, la formación del profesorado universitario no está mecánicamente determinada por la política estatal en su diferentes niveles, aunque ésta constituye uno de los factores decisivos del enfoque de los programas pertinentes.

De acuerdo a como se enfoque la relación teoría-práctica y a la estrategia en que se apoye, la formación puede constituirse en espacio de debate, de aplicación crítica y de génesis de propuestas sobre las políticas estatales para los diversos sectores.

La importancia de impulsar auténticos procesos formativos no se limita a la esfera pedagógica ni universitaria. No se trata en última instancia de promover la productividad académica como fin en sí mismo. El reconocimiento del carácter estructural que tiene la formación del profesor universitario no sólo lleva a percibir la influencia del contexto económico, político y social sobre procesos específicamente formativos, sino también a vislumbrar el impacto que la formación puede tener, si es enfocada como praxis, sobre la cultura académica de un país y sobre la relación de ésta con la formulación e implementación de las políticas estatales.

Es claro que la lógica científica no predomina sobre la lógica política, pues las contradicciones sociales terreno no tienen origen teórico sino que se fundamentan en intereses concretos, muchos de ellos irracionales. Pero no cabe duda de que las experiencias y espacios de formación pueden contribuir directa e indirectamente a contrarrestar la política estatal, a generar alternativas e incluso a democratizar hasta un cierto grado la administración estatal. Tampoco hay que caer en la tentación de asignar a la educación un papel mesiánico. La universidad podrá impulsar una cultura contrahegemónica pero no superar las limitaciones objetivas que le imprimen la estructura y el funcionamiento de la sociedad. Sigamos acotando:

El factor estructural incide significativamente en la definición de las necesidades, la orientación, las prioridades y las estrategias de los programas formativos. Así como la formación es un proceso que requiere darse simultánea y recíprocamente en la institución y en el propio profesor, también las políticas estatales y las políticas y acciones institucionales deben constituirse mutuamente. Asimismo, las garantías democráticas y la paz social son determinantes.

Las condiciones laborales concretas como el régimen salarial, los sistemas de vinculación, promoción y estímulo, los criterios de asignación de labor académica, las funciones académicas a las que se concede prioridad, la infraestructura organizativa presupuestal y de medios educativos, directa e indirectamente expresan el apoyo estatal a los programas de formación. Por eso la construcción de propuestas sobre políticas de formación debe buscar condiciones laborales que favorezcan procesos formativos y de la superación de aquéllas que los constriñan. En este sentido la lucha por la formación se constituye en una reivindicación gremial, pues las limitaciones a la formación no proceden de la esfera teórico-científica sino también de las condiciones objetivas dentro de las cuales el docente lleva a cabo su práctica.⁸⁵

3.4.2. Lo teórico-práctico

De la manera como se articulen la teoría y la práctica en condiciones estructurales concretas y en su traducción en coyunturas institucionales depende el grado de acercamiento a una verdadera praxis y por lo mismo, la participación de los docentes en su propia formación. Reiteramos que la formación sólo es posible como praxis. Para una mejor comprensión de la problemática que esto implica insistimos en algunas características ya expuestas acerca de la praxis.

1) la praxis es un proceso que en condiciones favorables pueden alcanzar todos los seres humanos y mediante el cual van estructurando la conciencia para sí progresivamente como aproximación dialéctica de búsquedas, construcciones y rupturas. Pero esto sólo es posible, si, entre otras condiciones, la teoría y la práctica se articulan a tal punto que el pensamiento y la acción se reconstruyan en forma permanente y recíproca. En este aspecto se presenta una contradicción fundamental entre la necesidad de afianzar mediaciones teórico-metodológicas adecuadas para la formación y la tentación de convertirlas en fórmulas estáticas. Las rupturas no son fáciles.

2) Sólo mediante el acercamiento a una verdadera praxis es posible producir y apropiarse críticamente las diversas expresiones de la cultura.

⁸⁵. Se advierte que la pauperización de la profesión académica tiene la finalidad política de desmovilizar a los profesores. Al tener que ocupar cada vez más tiempo para actividades que le aseguren la subsistencia, el profesor carece de condiciones para la organización gremial y para su cultivo personal.

3) La praxis se nutre de todas las formas posibles de conocimiento y al mismo tiempo las nutre; en este sentido vertebra toda la acción humana hacia una cosmovisión.

4) La praxis sólo puede contribuir a una auténtica formación si entre otras, dispone de garantías mínimas: participación democrática de los sujetos en las acciones que los vinculan; rigor científico; organización adecuada y finalidad política emancipadora.

La relación de los sujetos con la realidad a través de la praxis implica que, en el proceso de comprensión y de transformación, los sujetos se van formando a medida que constituyen la realidad misma; así, el conocimiento deja de ser un reflejo mecánico sobre una conciencia pasiva, para traducirse en un proceso que objetiva tanto a los sujetos cognoscentes como a la realidad conocida.⁸⁶

De esta manera los sujetos constituyen marcos interpretativos que no sólo contienen inferencias lógicas acerca de lo existente sino visiones críticas provenientes de todas las formas de conocimiento sobre las transformaciones dichas realidades. Lo anterior lleva al reconocimiento de que lo real no existe con independencia de los sujetos que conocen y transforman, sino que incorpora dialécticamente lo objetivo y subjetivo. En consecuencia, dentro de esta visión los docentes se forman constituyendo la realidad a través de la praxis; comprenden, constituyen y transforman su práctica dentro de los límites que establecen las determinaciones contextuales.⁸⁷

La praxis se fundamenta en la interacción humana. Es por eso que la acción comunicativa⁸⁸ entre los sujetos no es estrictamente un problema semántico de aclaración de significados; esto supondría de alguna manera una asimilación pasiva y por lo mismo una imposición. Si la formación como praxis reclama la interacción humana, entonces los significados y las normas que median simbólicamente la acción comunicativa entre los sujetos

86. Esto implica reconocer que "la experiencia sensible no es esa experiencia primaria de una inmediatez patente que proponía el empirismo; viene preformada por la psicología, por la fisiología, por nuestra experiencia anterior, por la tradición, por lo que hemos aprendido y por nuestras anticipaciones. En este sentido, los "hechos" no están "dados", sino que son hechos "constituidos". Cfr., McCARTHY T., op. cit., p. 69.

87. Caeríamos en una visión simplista si creyéramos que los sujetos individual y colectivamente por el hecho de participar en la constitución de la realidad y de aclarar el sentido de las acciones que los involucran logran superar las limitaciones que los contextos sociales, económicos y políticos imponen a sus praxis. Un conocimiento verdaderamente emancipador implica la superación de las bases materiales y culturales de la alienación y de la dominación; por eso es una tarea política.

88. En su intento porque la comunicación entre los sujetos sirva aun propósito emancipador se concluye que Habermas sugiere como postulados de validez del habla: 1) que lo declarado sea verdad, 2) que sea inteligible, 3) que el hablante sea sincero y 4) que el hablante esté en su razón. Pero además se agrega que "la situación ideal del habla demanda una forma democrática de discusión pública que admita el flujo libre de las ideas y de los argumentos y garantice que los participantes van a verse libres de amenazas, de manipulación o control." Cfr., CARR y KEMMIS., op. cit., 154-155.

deben ser tomados como una construcción social, como un consenso que ha dispuesto de garantías suficientes tanto en lo cognoscitivo como en lo político para afianzarse. Es decir se han explicitado y resuelto los problemas lógicos de la construcción de pensamiento y los intereses en juego de los sujetos que lo construyen.

La formación es reducida a simple capacitación a través de desarticulaciones de la teoría y la práctica; y éstas pueden darse de diferentes maneras, ya sea sobrevalorando lo teórico y en consecuencia confundiendo la formación con la adquisición de un pensamiento ilustrado o sobrevalorando lo práctico y cayendo en una mitificación del activismo.

Se reconoce que la praxis contempla lo teórico y lo práctico, el pensamiento y la acción como elementos mutuamente constitutivos. De igual manera que la formación y la reflexión requieren de mediaciones, una de ellas la teoría. Además se destaca que lo teórico puede llegar a constituir legítimamente un objeto de estudio y que en tal sentido remitiría a unos problemas específicos. Pero ninguna de las precisiones anotadas implica admitir que lo teórico pueda ser abordado desarticulando la teoría y la práctica.

Los programas que han limitado la formación a la esfera teórica han confundido la teoría con la ilustración enciclopedista y han ignorado que por fuera de la praxis no es posible alcanzar desarrollos verdaderamente teóricos. En estas condiciones la sobrevaloración de lo teórico no ha conseguido más que apresar el pensamiento dentro de la racionalidad instrumental; la praxis supone la reflexión, el discernimiento, la contradicción como base de la transformación no sólo de las ideas sino de las acciones y de la realidad.⁸⁹

En México, los programas formativos no han incurrido tanto en la sobrevaloración de lo teórico como sí de lo práctico. Pero como se ha referido, lo práctico ha sido limitado a lo instrumental y esto enmarcado en lo metodológico. La consecuencia más notable es que se tiende a una acción individualista fundamentada en lo metodológico y no en una finalidad política. Además se cae en el error de creer que los problemas específicos de la práctica se generan exclusivamente en el ámbito escolar y que allí se solucionan; también se supone que la transformación de las prácticas y de sus contextos es una tarea alcanzable por simple aplicación tecnológica de marcos interpretativos y metodológicos al margen de los desarrollos teóricos.⁹⁰

89. Kosyk considera que ya antes del surgimiento de cualquier filosofía todo el mundo sabe que es y que no es la práctica. Se pregunta entonces, porque ante algo tan evidente la moderna filosofía materialista ha hecho de la praxis su concepto central. Para el autor no es suficiente conceder gran valor a la articulación de la teoría y la práctica, si cada uno de estos elementos se toma autónomamente y no como parte de una unidad dialéctica. La praxis para él no es suma u oposición sino totalidad. Cfr., KOSYK, op. cit., p. 235-236.

90. En un estudio aludido se encontró que algunos posgrados en educación contemplaban entre sus orientaciones la investigación pero no los desarrollos teóricos. Es claro que no toda investigación tendría como objeto único la problemática teórica. También ha de esclarecerse que la actividad investigativa no puede ser reducida a la aplicación de recetas. Como una forma de praxis implica asimilar críticamente desechar y generar marcos teóricos a través de la praxis.

Muchos programas de formación aún tienen pendiente la articulación de la ciencia y la filosofía dentro del problema de la articulación de la teoría y la práctica.⁹¹ La praxis no es un problema de exactitud, de precisión y de certezas; como búsqueda incesante es sobre todo un reto para liberar la imaginación y la creatividad humana hacia nuevos marcos interpretativos y hacia nuevas utopías referenciadas en lo real y en lo posible.

Conforme a lo antes expuesto, en la articulación de lo teórico y lo práctico para la formación de los profesores se identifican tres dimensiones a las cuales corresponden tareas específicas: 1) epistemológica, 2) metodológica y 3) técnica.

La dimensión epistemológica de la praxis implica el reconocimiento de que siendo lo educativo un campo en vía de constitución científica y por lo tanto con múltiples complejidades pendientes de plantear y resolver, la formación de los profesores universitarios tiene que contemplar una doble problemática: la relación entre lo que es la formación y la manera de abordarla (o sea entre la teoría del objeto y la teoría del conocimiento del objeto) y la construcción del campo educativo a través de la formación (o sea la construcción del campo a través del objeto).

Dicho de manera más sencilla, la reflexión y la transformación de la práctica de los profesores universitarios como estrategia de formación debe estar orientada a comprender, constituir y transformar lo educativo; a generar nuevas prácticas y nuevos marcos interpretativos que aclaren, además, qué es la formación y cómo alcanzarla. Esto implica reconocer que la perspectiva científica de la educación no está determinada por la adopción de un objeto (lo educativo) sino por la posibilidad de construirlo e investigarlo simultáneamente con la aclaración de la problemática implicada; es decir, constituirse científicamente por medio de la praxis, no al margen de ella. Insistimos en que el problema no es de ilustración en abstracto, de asimilación discursiva sino de construcción de pensamientos y acciones.

Articulada a la anterior se encuentra la dimensión metodológica entendida como la concepción global del proceso por medio del cual puede abordarse el problema de la formación. Esta dimensión comprende los planteamientos acerca de cómo aclarar y alcanzar determinados propósitos formativos a partir del

En los posgrados es muy frecuente encontrar primero una fundamentación teórica y luego una práctica investigativa. Consideramos que como parte de un círculo dialéctico cada una de estas partes remite a la otra. Las desarticulaciones obstaculizan la formación. Cfr., EZPELETA, op. cit., p. 45.

91. No debe olvidarse que una de las mayores pretensiones del positivismo es depurar el conocimiento científico despojándolo de las impurezas que le podría imprimir la filosofía. Habermas anota que "el positivismo sigue siendo todavía expresión de una actitud filosófica frente a la ciencia, pues la autoconcepción cientifista de las ciencias, que el positivismo elabora, no coincide con la ciencia. Pero el positivismo, al dogmatizar la fe de las ciencias en sí mismas, se atribuye la función prohibitiva de hacer de pantalla frente a una investigación dirigida hacia una autorreflexión epistemológica. La instancia filosófica que hay en él es únicamente la necesaria para inmunizar a las ciencias contra la filosofía.", MCCARTHY, T. op. cit., p. 53.

reconocimiento de las limitaciones y posibilidades históricas de los procesos mismos y sus contextos. También lo metodológico se construye a través de la praxis; el camino se va abriendo a medida que se avanza en el proceso.

Pero como no se trata de una búsqueda a la deriva, son indispensables algunas previsiones como punto de partida sin convertir lo metodológico en esquema rígido acerca de cómo avanzar en la formación. Sin un planteamiento metodológico flexible no es posible dar paso a la estrategia. Pero sin un punto de partida claro, también es muy difícil avanzar.

Si lo metodológico hace posible bosquejar puntos de partida, horizontes y sentidos de la acción, lo técnico remite a problemas específicos pero enmarcados en la problemática de la formación como totalidad y no exclusivamente limitado a problemas de economía y eficiencia como lo hace la racionalidad técnica. Lo técnico dentro de la praxis articula lo referente a los medios, a los procedimientos y a las operaciones requeridas para aclarar y alcanzar unas finalidades cuyo sentido se definen dentro de la problemática total de la formación y compete a todos los sujetos implicados.

La praxis también es el marco de lo técnico en tanto que esta dimensión implica búsqueda teórico-práctica, es decir, acción reflexiva y porque además en lo técnico como esfera de intervención directa y tangible sobre la realidad se concreta un planteamiento coherente con las dimensiones epistemológica y metodológica. La búsqueda de alternativas técnicas responde a necesidades concretas e implica contradicciones que no tienen porque inhibir la praxis. En lo que no se debe caer es en incoherencias inadvertidas o en reduccionismos cínicos. Lo epistemológico implica problemas metodológicos y técnicos; y así cada dimensión a las demás. La praxis vertebrada las tres dimensiones con sentido de totalidad.

3.4.3. Lo estratégico

Por estrategia de formación entendemos un planteamiento global y alternativo. El carácter global de lo estratégico significa que una propuesta de formación ha considerado todas las áreas problemáticas (estructurales, teóricas-prácticas y técnicas) en sus diferentes dimensiones, lo mismo que las articulaciones y problemas que de allí pueden derivarse. Lo estratégico hace posible construir una propuesta sobre una articulación o un problema específico reconociendo los demás.

En otro sentido, lo estratégico es alternativo en la medida que reconoce la existencia de planteamientos diferentes y desarrolla categorías analíticas para distinguir dentro de ellos compatibilidades y contradicciones antagónicas. Lo estratégico sintetiza el intento de armonizar lo que es teórica, social y políticamente deseable

con lo que es posible en condiciones históricas concretas. El no contemplar alternativas de acción induce a una práctica rígida que podría ser confundida con una receta.

La formación como praxis implica un problema estratégico de carácter fundamental. Esto significa que no hay fórmulas o recetas rígidas sobre cómo abordar la problemática. Son los profesores que se forman quienes tienen que construir su propia alternativa recuperando su experiencia y apropiando críticamente otras experiencias. Es una construcción social consciente que lo educativo y la formación tienen un trasfondo socio-histórico y reflejan intereses individuales y colectivos que pueden llegar a ser armónicos o antagónicos. Así mismo, esta perspectiva reconoce determinantes y efectos sociales y políticos de lo educativo en tanto que afecta intereses vitales concretos de los individuos y de los grupos. La formación como praxis reivindica en este sentido un papel problematizador del conocimiento.

En consecuencia lo consistente de una estrategia de formación proviene de la problemática que explicita de las conexiones internas y externas que establezca sobre dicha problemática; de las contradicciones que genere y desarrolle; de la viabilidad científica, filosófica, teórico-práctica, política, social y económica en que se sustente y de la evolución dialéctica que vaya alcanzando como planteamiento integral.

Como síntesis, podemos afirmar que formarse desde la praxis es asumir la tarea de construir alternativas con dimensiones epistemológicas, metodológicas y técnicas enmarcadas en problemas estructurales, teórico-prácticos y estratégicos para comprender, constituir y transformar las prácticas de los profesores en el contexto educativo y social.

CAPITULO CUARTO

PANORAMA DE LA FORMACION DEL PROFESOR UNIVERSITARIO EN MEXICO

¿Qué características presente este problema en situaciones histórico-sociales particulares y qué condiciones favorecen y dificultan el afianzamiento de procesos formativos del profesor universitario? Se intentan respuestas para estos interrogantes a partir de un análisis de la experiencia mexicana, por tres razones: 1) los estudios doctorales de los que es parte esta tesis se llevaron a cabo en este país, 2) el Estado Mexicano ha contemplado políticas para la formación de los profesores universitarios que han posibilitado desarrollos teórico-metodológicos y han contribuido a comprender la naturaleza del problema dentro de condiciones nacionales e institucionales específicas y 3) dichos desarrollos podrían ser asimilados por experiencias similares a la que se intentará con la propuesta que se presenta en este trabajo.

El capítulo se inicia con una reflexión sobre el concepto de lo moderno y del contexto socio-político dentro del cual se dio tal proceso en América Latina y en México. Esto obedece a que la formación del profesor universitario aquí se consolidó como parte de la de modernización educativa. Luego se analiza la evolución de las políticas que para la formación docente impulsó el Estado a partir de la expedición de la Reforma Integral de la Educación a principios de los años setenta. Finalmente se estudia la traducción de dichas políticas en programas de formación y las tendencias que se fueron consolidando.

Se percibe que en un principio tanto las políticas como los programas hicieron hincapié en lo didáctico con énfasis en lo instrumental pero que poco a poco fueron evolucionando, principalmente algunos programas, hacia propuestas coherentes con el concepto de formación debidamente fundamentadas. En la evolución se identifican cuatro momentos. Cada uno de ellos es analizado con respecto a la primacía ya sea de la capacitación o de la formación; se destacan los aspectos más sobresalientes en los cuales se concreta la evolución y también sus problemas y contradicciones más significativos.

Es preciso aclarar que tal evolución no ha traído como consecuencia la desaparición de aquellos planteamientos sobre la formación que se centran en lo instrumental. Por el contrario continúan predominando. Este fenómeno se analiza desde las dimensiones estructural, teórico-práctica y estratégica. Veamos cada uno de los apartados a que se ha hecho referencia.

4.1. El contexto de la modernización reformista.

Lo moderno aparece en los discursos (filosófico, científico, político, etc.) sin referencia al proceso histórico de su constitución¹ ni a las coyunturas en las que se dan procesos modernizadores con enfoques no siempre coherentes con la idea progresista que sugiere el concepto². Por ejemplo, en Latinoamérica la modernización es el término de moda, la panacea para los problemas del atraso, la violencia, la pobreza, etc. Sin embargo no es suficientemente claro si ella implica reforzar grupos y centros de poder o mayor democracia; si llevará a una distribución más equitativa del ingreso o a incrementar la productividad en beneficio del capital privado; si es un aumento en la preocupación del Estado por brindar mejores servicios básicos a los sectores marginados o el desconocimiento de esta obligación. Tampoco se aclara si la educación tendrá mayores cobertura y calidad o se elitizará reforzando el carácter tecnológico que como se refirió antes le ha sido impuesto. La cosa no es clara.

Hoy se tiende a creer que lo moderno es sinónimo de lo contemporáneo y que la modernización es un proceso relativamente autónomo de los países hacia el mejoramiento de sus condiciones económicas, políticas y sociales; pero esto es cierto sólo en parte. En realidad,

"El concepto de modernización se refiere a una gavilla de procesos acumulativos y que se refuerzan mutuamente: a la formación de capital y a la movilización de recursos; al desarrollo de las fuerzas productivas y al incremento de la productividad del trabajo; a la implantación de poderes políticos centralizados y al desarrollo de identidades nacionales; a la difusión de los derechos de participación política, de las formas de vida urbana y de la educación formal; a la secularización de valores y normas, etc."³

Sin embargo, el concepto de modernización es percibido con simpatía. La modernización insinúa cierta racionalidad y oposición al atraso; así es promovida por el capitalismo tendiendo una cortina de humo sobre fundamentos neoliberales y neoconservadores que nutren algunos de sus enfoques

1. No siempre la modernidad es relacionada con la Ilustración, la Revolución Francesa, la conformación de los Estados Nacionales y los proyectos políticos, científicos y culturales que de allí se desprenden. Habermas anota que el adjetivo moderno se sustantivó sólo a mediados del Siglo XIX inicialmente, en el terreno de las Bellas Artes y que por eso ha mantenido un núcleo semántico de tipo estético que sugiere cierto vanguardismo. Cfr. HABERMAS, Jürgen, El discurso filosófico de la modernidad, Taurus, Madrid, 1989, p. 19.

2. Un trabajo reciente se refiere al proceso de modernización de la UNAM calificándolo de conservador. Destaca como ejes políticos de dicho proceso: 1) el enfriamiento político de la universidad, 2) la estabilización del crecimiento del bachillerato, 3) la descentralización geográfica, 4) el control del mercado y la profesionalización académica, 5) el impulso decidido a la investigación y a la expansión y diferenciación del aparato burocrático como instrumento de contienda contra el sindicalismo y como canal de mercado político y de privilegios.

Esta referencia tendría que hacernos caer en cuenta de que cuando hablemos de modernizar la universidad aclaremos el sentido de dicho propósito. Cfr. KENT SERNA Rollin, Modernización Conservadora y Crisis Académica en la UNAM, Nueva Imagen, México, 1990, p. 11.

3. HABERMAS, Jürgen, op. cit., p. 12.

La carga positiva del concepto también es atribuible a una falta de relatividad; debería advertirse, que en el devenir histórico-social, y dentro de su aspiración a la modernidad "cada período histórico, cada momento de la evolución tiene que escribir de nuevo su historia y volver a buscar a sus antepasados"⁴.

Del proceso modernizador, centrándonos en lo educativo, aludimos al reformismo que a partir de la segunda mitad del presente siglo impulsa en América Latina la hegemonía estadounidense. Este proceso es una de las consecuencias del orden internacional que se establece con el desenlace de la Segunda Guerra Mundial. Representa una respuesta a los movimientos sociales y políticos de los países latinoamericanos que buscaban salir de su atraso.⁵

En la posguerra, el pensamiento conservador en Estados Unidos alcanzó tal auge que eclipsó la utopía democrática capitalista.⁶ La oleada de reformas y el condicionamiento que se les impuso se orientó a evitar supuestas insurrecciones que alentadas por el comunismo internacional pondrían en peligro la seguridad estadounidense y sus hegemonía continental.⁷ Proyectos políticos medianamente progresistas de países latinoamericanos fueron constreñidos por diversos medios que incluyeron lo económico y lo militar. Esta posición fue reforzada frente al desenlace de la Revolución Cubana. Entonces, se argumentó que toda posición contra la hegemonía capitalista de los Estados Unidos tenía relación con el castrismo.

Este hecho afectó la vida académica en el plano político en dos sentidos: 1) la abierta injerencia norteamericana en los asuntos internos de diversos países llevó a la universidad a vincularse a movimientos sociales amplios por

4. KOYRE, Alexandre, Estudios de Historia del pensamiento científico, Siglo XXI Editores, México, 1978, p. 10.

5. Eisenstadt anota que en la mayoría de sociedades premodernas, en el proceso hacia la modernización, la influencia de los movimientos políticos oscila entre una apolitización y un gran aislamiento de las instituciones políticas y culturales centrales y la participación directa en el derrocamiento de un régimen determinado. En América Latina, la modernización ha incluido desde la tecnología educativa como estrategia de silenciamiento hasta el uso de la fuerza por parte de los países centrales, para implantar o desmontar un gobierno. Cfr. EISENSTADT, S. N., Modernización. Movimientos de protesta y cambio social, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1972, p. 59.

6. Durante el primer cuarto del presente siglo, en la educación americana fue muy palpable la influencia de Dewey y de los progresistas. Estos, mantuvieron contacto entre la teoría educativa, la social y la política y entre éstas y la filosofía. El cultivo del hombre integral, dentro del capitalismo seguía siendo una de sus utopías. Se mantenía la idea de cultivar al hombre civilizado dotado de sensibilidad moral. Pero en la posguerra el enemigo para Norteamérica ya no fue el fascismo sino el comunismo. Así, la lucha de todos los hombres por conseguir una sociedad más justa se convirtió en una idea peligrosa. Para el capitalismo, entonces, era necesario despolitizar la vida pública y la educación. Cfr. CARR, W. y KEMMIS, S., op. cit., p. 31.

7. Instaurada la Alianza para el Progreso como estrategia contrarrevolucionaria persiguió como propósitos fundamentales: 1) dirección ideológico-política del desarrollo de América Latina bajo la hegemonía estadounidense, 2) realizar una reforma económico-social-técnica centrada en la formación de recursos humanos, 3) inducir la reforma de manera planificada y 4) integración económica dentro de lineamientos imperialistas. Cfr. PUIGGROS, Adriana, Imperialismo ..., p. 126.

lo que fue objeto de represiones y provocaciones que generaron condiciones institucionales poco propicias para el trabajo académico; 2) se distrajo la posibilidad crítica de la universidad y se distorsionó ante la sociedad el alcance de su función social.

Dentro del modelo dependiente se fomentó una actitud de escepticismo y desconfianza hacia la universidad; se la desacreditó públicamente para acallarla. Claro que esto no la exonera de la responsabilidad histórica que le compete en su propia consolidación con base en la productividad académica y la actividad crítica teóricamente sustentada.⁸

En este contexto la tecnología educativa fue promovida desde una aparente neutralidad política como solución aséptica a problemas específicos. Desde la lógica tecnologista, se eludió la reflexión teórica e incluso se la descalificó acusándola de pérdida de tiempo cuando en realidad se buscaba señalar un supuesto carácter subversivo.

Correlativamente con los procesos de reforma, en los cuales se inscribe la modernización universitaria, se dio el auge de la industrialización que le imprimió una nueva fisonomía a la universidad. Para algunos autores, la era posindustrial constituye momento clave en la consolidación de uno de los modelos universitarios.⁹ Las ideas acerca de la formación de recursos humanos y del credencialismo educativo concretaron la posición positivista y específicamente funcionalista.¹⁰ Antes que hacia la interpretación y transformación social y educativa desde un marco científico y filosófico, la institución debía orientarse a responder a las demandas del sector productivo.

La lógica imperialista es coherente. Por eso su mercantilismo desencadenó una impresionante competencia. Indirectamente esto impulsó el desarrollo científico- tecnológico; pero al servir éste a intereses monopolistas reforzó la dependencia. Ignoró las condiciones estructurales de las universidades latinoamericanas y les impuso el modelo de las universidades norteamericanas en las que se invierten grandes sumas para el desarrollo de la investigación científica, específicamente para aquella que arroje modelos o prototipos comercializables. Acríticamente, el reformismo tecnologista transplantó el discurso según el cual:

8. Con actitudes que a veces no rebasan el nominalismo hay conceptos como productividad, eficiencia, control, etc. que se consideran impropios del lenguaje universitario. Sin embargo diversos autores coinciden en plantear que es responsabilidad social de la universidad abordar el problema de la productividad académica con profesionalismo y rigor intelectual. Cfr. KENT S., Rollin, Mitos y paradojas del trabajo académico, en: Universidad Futura No. 1, UAM Azc., México, 1989, p. 13.

9. Cfr., CASTREJON DIEZ, prólogo a Ana Hirsch, op. cit., p. 6.

10. CASTREJON, D. J. y MUÑOZ IZQUIERDO C., La Dimensión Política de la Universidad, México, UNAM, 1987, p. 6.

"La competencia con que nos enfrentamos es cada vez, una competencia tecnológica. Las invenciones de hoy son los productos del mañana. Quien no se encuentre en el grupo de cabeza de la investigación científica y tecnológica tendrá, a la larga, muy grandes dificultades para aguantar el vivo y creciente ritmo de innovación".¹¹

A la universidad latinoamericana se le impulso una misión extraña a su contexto histórico y social. Se le argumentó que como fruto de la competencia capitalista, cada vez disminuía el intervalo que separa un descubrimiento científico y su aplicación en gran escala o sea su producción industrial.¹² Se le exigió que como muestra de eficiencia hiciera corresponder la investigación científica y la aplicación tecnológica en un solo proceso. Y la universidad intentó la respuesta desde la visión tecnico-funcional de la educación que se caracterizó en el capítulo II, sin descifrar científicamente que la relación de la universidad norteamericana con el sector productivo adquiere ciertos rasgos porque el capitalismo asegura políticamente sus condiciones de desarrollo y sus mercados basándose en la dependencia, la dominación y la sobreexplotación. No se percibió con suficiente claridad que el desarrollo de la educación superior en Norteamérica incorpora el costo de nuestro atraso; que la sustitución de importaciones, por ejemplo, no depende exclusivamente de un eventual desarrollo científico- tecnológico, sino que tiene profundas raíces políticas.

No obstante, sin considerar las prioridades sociales en cada país, la especificidad cultural, las condiciones y perspectivas de un camino propio ni las consecuencias de la dependencia sobre el desarrollo científico, el discurso modernizador centró la eficiencia universitaria en la capacidad de respuesta a las demandas del sector productivo. Los principales indicadores de eficiencia fueron: la "consistencia interna y externa" en la formación de los recursos humanos, la acreditación de competencias en la fuerza laboral, la producción tecnológica (que en estricto sentido no pasaba de ser una sencilla adecuación de la tecnología producida en el país central que invadía nuestros mercados) y la economía en el uso de los recursos o racionalidad administrativa. Cualquiera otro enfoque divergente de la misión universitaria era señalado como un desajuste funcional.¹³

En la actualidad se tiende a reconocer el sentido promisorio de muchas utopías tempranamente canceladas por la imposición tecnologista del capitalismo. Recobrar su vigencia constituye una de las tareas filosóficas, científicas y políticas de la universidad latinoamericana.

4.2 La formación del profesor universitario en México dentro de la modernización educativa.

El auge de la formación del profesor universitario se dió en México como parte de la modernización educativa aunque se afirma que desde principios del siglo se han desarrollado acciones relacionadas con esta tarea.¹⁴ De

11. EGLAU, H. O., Lucha de gigantes, Galeano R. A., Revolución educativa, Plaza y Janés, Bogotá, 1985, p. 42.

12. Cfr., UNICAUCA, Las políticas de la Universidad del Cauca, Popayán, 1987, p. 7-10.

13. Cfr., BRUNNER, José J., op. cit., p. 30-33.

14. Cfr., HIRSCH, Ana, op. cit., p. 11.

manera radical, otros aseguran no han existido programas para la formación de profesores universitarios y que, en cambio, sólo se han ofrecido programas de mejoramiento docente que fluctúan entre la actualización científica y el perfeccionamiento didáctico.¹⁵

Otro estudio afirma que ni las universidades ni el Estado han precisado lo que entienden por formación y han copado este vacío con amplias posiciones teórico-metodológicas, con diversas políticas y una gran variedad de programas y de acciones.¹⁶ El análisis que más adelante se hace acerca de la evolución de las políticas de formación confirma esta apreciación.

El surgimiento de la profesión académica es considerado como una de las dinámicas que contribuyó a dar a la moderna universidad latinoamericana una particular identidad.¹⁷ Pero se advierte que la acelerada expansión cuantitativa de la matrícula, mucho más pronunciada en México, obligó a un reclutamiento improvisado de profesores que no poseían la formación adecuada, lo que inicialmente se suplió con una capacitación instrumental.

El fenómeno se agrava por el hecho de que el afianzamiento de la docencia universitaria como profesión está asociada al desempleo profesional, y cada vez aumenta el número de profesionales que se dedica a la enseñanza sin haber ejercido previamente la profesión o sin ejercerla simultáneamente con la docencia.¹⁸ En un futuro próximo no se vislumbran programas de formación previos al ejercicio académico de los docentes universitarios; este tipo de programas tiene un cierto carácter remedial que les imprime limitaciones objetivas, aunque también particularidades que podrían potenciar alternativas teórico-prácticas.¹⁹

Tanto en México como en Latinoamérica la formación del profesor universitario se consolidó con el proyecto modernizador en el que confluyeron diferentes fenómenos. Veamos los principales:

En el orden internacional la industrialización capitalista y los procesos colaterales, durante la postguerra desencadenaron una crisis social de grandes dimensiones. Se habló de una crisis mundial de la educación de gran impacto en los países del tercer mundo. Se señaló que la universidad no respondía a las nuevas demandas

15. ACOSTA, R. Salvador, "El ámbito institucional en la formación de profesores universitarios", *Revista de la Educación Superior*, Vol. XV, No. 1, México, 1986, p. 46.

16. Cfr., HIRSCH, Ana, op. cit., p. 14.

17. BRUNNER, José J., op. cit., p. 19.

18. TEDESCO, Juan C., "Desafíos y problemas de la educación superior en América Latina", Investigación para evaluar el currículo universitario, UNAM-Editorial Porrúa, México, 1986, p. 46.

19. Quizá el hecho de que el profesor universitario se forme dentro de su práctica tenga que ser considerado como un factor altamente positivo para el enfoque de la formación como praxis. Hoy se tiende a considerar más como una limitación. Generalmente la formación previa al ejercicio profesional descansa sobre modelos de simulación, cuya ventaja es bastante dudable.

sociales, particularmente a las del sector productivo y se reclamó un modelo universitario que correspondiera al desarrollo educativo y económico. La formación profesoral se orientó entonces a este propósito.

Tal crisis sorprendió a la universidad. Como efecto de la dependencia sobre el desarrollo cultural, educativo y científico, en América Latina la universidad no había configurado un modelo propio, ni desarrollado suficientemente marcos desde los cuales se interpretaran y afrontaran los procesos históricos y sociales propios, articulándolos al contexto mundial. Desde modelos universitarios híbridos se pervirtió lo que podría ser la misión universitaria. Incluso, muchas ideas progresistas sobre la sociedad, la cultura, la educación y la universidad fueron transplantados mecánicamente a nuestras realidades y asimilados instrumentalmente.²⁰ Fue como admitir que la idea de la universidad es un problema de ilustración y se olvidara que aún el más decantado enciclopedismo está lejos de asegurar por sí mismo la crítica y la reflexión; como si se ignorara que la racionalidad técnica abarca el pensamiento, mucho más cuando éste tiende a fosilizarse.

En un principio la orientación básica de la reforma educativa, y por ende, la formación del profesorado en México, se basó en la tecnología educativa. Sin embargo, por varias razones la educación mexicana tuvo mejores posibilidades de respuesta que la mayoría de los países latinoamericanos. Su reacción no llegó a alterar radicalmente los propósitos del proyecto modernizador ni superó las limitaciones de la dependencia, pero incidió positivamente en el desarrollo educativo.

El proyecto político mexicano a pesar de sus contradicciones, favoreció el interés nacionalista, la preocupación por lo social y lo educativo y un pluralismo ideológico con significativos márgenes de tolerancia política, que por ejemplo, ha posibilitado el acercamiento entre el Estado y los intelectuales y científicos. Cuando predominó el modelo de Estado Benefactor lo anterior fue más perceptible y se tradujo en políticas de interés social con acciones concretas hacia el sector educativo que apuntalaron procesos formativos del profesorado con impactos en el mediano y en el largo plazo.²¹

A principios de los setenta el Estado impulsó una Reforma Integral de la Educación apoyada por una considerable inversión económica. Además se facilitó a los profesores el acceso a diferentes medios y

20. La universidad latinoamericana es un "collage" hecho con los modelos de las universidades española del Siglo XVI, la napoleónica profesionalizante, la alemana fundamentada en la investigación y la norteamericana contemporánea vinculada al proceso de industrialización capitalista. Mas en discursos que en prácticas, la institución tiene por ello una gran capacidad de mimetismo lo cual no deja de obstaculizar el afianzamiento de una identidad propia. Algunos autores registran el fenómeno como "las universidades en la universidad". Cfr., GLAZMAN N., Raquel, La universidad pública: La ideología en el vínculo investigación- docencia, Ediciones El Caballito, México, 1990, p. 137.

21. Hoy, en medio de una crisis económica que el discurso sobre la modernización no consigue ocultar, se observa una tendencia pauperizadora de la profesión académica que se corresponde con una política de estímulos que a juicio de los profesores agudiza la lucha individualista por el credencialismo y la supervivencia.

expresiones culturales y científicos; el gasto educativo fue coherente con las necesidades y prioridades del sector y aunque predominó un crecimiento expansivo de la educación, el Estado procuró mejorarla.²²

Algunos estudios relacionan las políticas de formación del profesor universitario provenientes de aquella reforma con tres propósitos generales: 1) la necesidad de recuperar la legitimidad social que el Estado había perdido a raíz de los sucesos de 1968, 2) la respuesta a la considerable expansión cuantitativa de la educación superior y 3) la superación del notorio estancamiento que mostraba la producción intelectual en el campo educativo.²³ A nuestro juicio tal apreciación es correcta por lo siguiente:

* El primer propósito se enmarcó en una visión funcionalista de la educación bajo la suposición de que una cualificación de la fuerza laboral promovería la movilidad social y constituiría un factor democratizador. El Estado buscó la reconciliación con las clases medias incrementando la oferta educativa a través de la cual aparentemente aquéllas se incorporarían al aparato productivo. Este propósito, con explicables diferencias fue común en América Latina y caracterizó el proceso de diversificación educativa. Además la oferta educativa tuvo sesgos que impedían la conciliación de los diversos intereses sociales y entonces se impusieron los del capital. Aunque con acentos diversos, la reforma hizo predominar una orientación tecnologista en los diferentes niveles educativos.²⁴ Se pregonaba que una educación práctica contribuiría de mejor manera a solucionar los problemas sociales. Pero limitado por la racionalidad técnica, lo práctico significaba lo instrumental, lo neutral, lo no teórico. Por eso se esquivaron muchos problemas que implica la modernización y quizá también por eso la expansión educativa se dio aceleradamente y se afirma que no sólo se adolecía de infraestructura física, organizativa y presupuestal; de un modelo universitario relativamente estructurado; del

22. Aunque directamente el Estado no tuviera el propósito de contrarrestar la finalidad política de la Reforma, la orientación que le dio a la educación y a la formación de los profesores universitarios a pesar de las contradicciones en que incurrió (como pretender un significativo impulso a la actividad científica dentro de límites políticos e ideológicos) fue positiva para el país.

Entre 1970 y 1982 la matrícula estudiantil de la educación superior se cuadruplicó; la planta profesoral y el incremento presupuestal fueron directamente proporcionales. Esto hizo posible el surgimiento de centros, programas académicos y diversos apoyos que cualificaron la educación. Cfr., MUÑOZ IZQUIERDO, C., "La educación superior ante las políticas derivadas de la crisis", Revista de la Educación Superior, ANUIES, Vol. XVIII, No. 1 (65), México, 1988, p. 7.

23. Cfr. DIAZ BARRIGA, Angel, Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación, UNAM, México, 1990, p. 13.

24. La diversificación educativa en América Latina tuvo como rasgo común la inclusión del nivel tecnológico en la educación superior y la tecnologización de todos los niveles educativos como una política para remediar una de las supuestas carencias históricas que habría impedido el desarrollo en el continente. A diferencia de las comunidades anglosajonas que aparentemente tienen una capacidad innata para la evolución cultural y educativa, se señala que Latinoamérica tiene limitaciones ancestrales (atávicas) que explicarían y justificarían la dependencia y el atraso. Cfr., PUIGGROS, A., op. cit., p. 119.

dimensionamiento de la problemática educativa y de marcos interpretativos para enfrentar el nuevo proyecto, sino también del personal docente en la cantidad y calidad requeridos.²⁵

Se refiere que "el problema se presentó primero, se improvisó su solución y después se planeó al respecto".²⁶ Varios analistas afirman que primero se incrementó la matrícula universitaria y que posteriormente el Estado y las universidades fueron impulsando políticas de apoyo como los estudios de posgrado, los programas de becas, el financiamiento de cursos de actualización, el establecimiento de centros de formación, el fomento de la investigación educativa y la evaluación institucional.²⁷ También se asegura que hoy se continúan buscando e impulsando nuevas estrategias a pesar de que las necesidades de formación se establecen a partir de criterios demográficos y estadísticos, al margen de un diagnóstico profundo y con escasa investigación y reflexión teórica sobre el problema a pesar del apoyo estatal para la investigación educativa.²⁸

Probablemente el Estado tenía dudas sobre el verdadero alcance de la educación en el desarrollo económico y sobre la real capacidad del sistema productivo para incorporar la fuerza laboral calificada pero permitió el crecimiento expansivo de la matrícula.²⁹ Para los sectores sociales excluidos, el acceso a la universidad representaba una relativa conquista democrática. Se piensa que ante esto el Estado respondió con no poca complacencia populista.³⁰

* Cuando se impulsó la Reforma Integral era evidente el estancamiento en la producción intelectual: "el pensamiento pedagógico mexicano se encontraba atrapado en una visión idealista de origen filosófico y otra instrumentalista".³¹ Sobre este fenómeno intentamos la siguiente explicación conforme al marco teórico presentado en el capítulo II: El positivismo había despertado un entusiasmo tal sobre lo científico que llevó a sobrevalorar tal perspectiva en ausencia de una actitud crítica. Por eso se confundió lo científico con lo

25. La Secretaría de Programación y Presupuesto afirmaba hacia 1980 que a nivel superior había crecido más la tasa de estudiantes que la de profesores. Según la SEP, para el período 1979-1980 había en el país 69,582 profesores de educación superior y de 1979 a 1985 se contrataron 37,500 más. De otra parte, para 1985 según datos de la ANUIES había 95,779 profesores de licenciatura de los cuales sólo 19,998 eran de tiempo completo, mientras 67,864 estaban contratados por horas.

El Plan Nacional de Educación Superior se había trazado como meta que para finales de la década del 80 se hubiera cubierto el 25% de los profesores en ejercicio con programas de actualización. Se recomendaba además que cada institución estableciera acciones sistemáticas de formación y mejoramiento.

La magnitud del problema podría inferirse de las cifras anteriores. Cfr., HIRSCH, Ana, op. cit., p. 65-68.

26. CASTREJON DIEZ, J., op. cit., p. 6.

27. HIRSCH, Ana, op. cit., p. 57-78.

28. Ibid., p. 79.

29. La educación superior pasó de 218,637 estudiantes en 1970 a 840,368 en 1982. El ritmo de crecimiento se detuvo al disminuir las tasas de primer ingreso así: 1982, 4.73%; 1983, 4.55%; 1984, 3.38%; 1985, 0.24%; 1986, 0.51%. Cfr., MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos, op. cit., p. 7.

30. Cfr., GALLO, María, "Las Políticas Educativas en México como indicadores de una situación nacional", Cuadernos de la Casa Chata, México, 1987, p. 87.

31. DIAZ BARRIGA, Angel, op. cit., p. 13.

tecnológico. Como consecuencia, prematuramente fueron canceladas visiones basadas en la intuición, la imaginación y la utopía que hubieran podido desarrollarse mediante una articulación de la filosofía y la ciencia. La presunción de certeza científica promovida por el fundamento positivista de la tecnología indujo a una práctica docente carente de fundamentos teórico-metodológicos para reflexionar sobre sí misma y trascender. Incluso hoy dentro de la modernización ambivalente entre el neoliberalismo y el neoconservadurismo se refuerza la acción instrumental y se ignoran y obstaculizan los intereses intelectuales de los docentes.³²

En las condiciones anotadas el positivismo habría contribuido al agotamiento del pensamiento educativo. Esta interpretación hipotética, que podría constituirse en objeto de investigación, parece tener respaldo en la tendencia actual de promover en la educación, y específicamente en la formación profesoral, una perspectiva hermenéutica que busca articular la ciencia y la filosofía, de tal forma que la ciencia sea concebida reflexivamente y la filosofía se potencie en el contacto con una realidad histórica concreta.³³

Sin embargo, hoy el estancamiento en la producción intelectual parece superado en parte y se reconoce que los programas y espacios dedicados a la formación han impulsado en México desarrollos conceptuales sobre la docencia, el currículo, la evaluación educativa y los métodos de enseñanza entre otros. Incluso se destaca que a partir de la reflexión teórica gestada en aquellos se abrieron vetas para la investigación educativa.³⁴ También es reconocido el papel jugado por los programas de formación en el desarrollo educativo del país, la evolución de dichos programas, el camino que falta por andar y la necesidad de avanzar con base en una actitud suficientemente crítica fundamentada en una perspectiva de conocimiento.³⁵

Ahora tratemos de analizar cómo ha concebido el Estado Mexicano la formación del profesor universitario en el marco de sus reformas.

32. Se anota como en la crisis de la modernidad "el excepticismo en cualquier proyecto emancipatorio y en la capacidad de elaborar conocimientos verdaderos sirvió de pretexto a una influyente corriente de pensamiento occidental para invalidar el compromiso del intelectual (teórico o teórico-político), reducido a un esfuerzo inútil, y para considerar que el pragmatismo del capitalismo triunfante, que como presente se reproduce a sí mismo (con base en el fetichismo de las fuerzas del mercado), reducía a los sujetos a una masa amorfa, a observadores sin capacidad de autoemancipación." ESCOBAR GUERRERO, Miguel, "Utopía y contraideología en los procesos educativos", Utopías, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, No. 8, México, 1991, p. 14.

33. Insistimos en que la praxis al ser una categoría gnoseológica y antropológica fundamentadora vertebrada todas las formas posibles de conocimiento humano hacia la comprensión y transformación de la realidad.

34. DIAZ BARRIGA, Angel, Investigación y formación ..., p. 22.

35. Ibid., p. 75.

4.3. Evolución de las políticas sobre la formación

Una vez iniciada la reforma educativa a principios de los setenta, la preocupación del Estado por la formación de los profesores universitarios ha sido constante. A lo largo de los últimos veinte años se destacan tres momentos especiales para el enfoque de tales políticas: 1) la iniciación de la reforma, 2) la crisis económica de principios de los ochenta y 3) la modernización educativa dentro del actual sexenio.

Para introducir la Reforma, El Consejo Nacional Técnico de la Educación conformó una comisión especial que dio origen en 1971 al Programa Nacional de Formación de profesores de Educación Superior y de fortalecimiento de la Investigación.³⁶ Para la comisión uno de los problemas más agudos de la educación superior era el deficiente número de profesores e investigadores dedicados en forma exclusiva a la investigación y a la enseñanza. El programa buscó superar esa deficiencia, pero las políticas para ello no fueron claras. Veamos por qué.

Para la comisión la formación debía estar basada en el desarrollo de la capacidad investigativa y contemplar aspectos cualitativos y cuantitativos. Sin embargo recomendaba impartir cursos intensivos y detectar áreas del conocimiento y especialidades no desarrolladas.³⁷ Como puede observarse se concedió especial importancia a la investigación científica pero se omitió emplearla para profundizar el diagnóstico en aspectos específicos como el carácter del problema de la formación, la relación entre formación, investigación y docencia y las estrategias más recomendables para concretar la la formación partiendo de las limitaciones y perspectivas del trabajo de los profesores en ese momento. En cambio se reforzó el papel instrumental de la didáctica al considerar que el establecimiento de un sistema rotativo de profesores que impartiera cursos intensivos sobre investigación solucionaría el problema.

Mucho más clara había sido la posición estatal un año antes al crear el Consejo Nacional de Ciencia y tecnología pues había considerado que se debían fomentar programas de intercambio de profesores, investigadores y técnicos con otros países lo mismo que promover cursos o sistemas de capacitación, especialización y actualización de conocimientos.³⁸

Las dos políticas hasta aquí referidas sólo contemplan la formación de investigadores, a pesar de que el diagnóstico revelaba la carencia de éstos y de docentes. Tres asuntos muy importantes se quedaban sin

36. Cfr., SEP, Informe de la Comisión Asesora de la Secretaría de Educación pública sobre la Educación Superior e Investigación, en relación con la Reforma Educativa, SEP, México, 1971.

37. Ibid., p. 16-20.

38. Cfr., SEP, Informe de Labores, "Ley de creación del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología", SEP, México, 1971.

contemplar: 1) la relación entre la investigación y la docencia con respecto a la formación, 2) las necesidades de formación de los docentes para realizar investigación y 3) las necesidades de formación de los investigadores para realizar docencia. Hasta ahora las políticas no han sido claras a este respecto; cada asunto se ha tratado de solucionar aisladamente.

No obstante la inconsistencia más grande se observa entre el Programa para el desarrollo de la Educación Superior y la investigación en los Estados y Territorios y el Programa de Mejoramiento de la Metodología de la Enseñanza Superior y actualización de los Currícula, pues mientras el primero sugería que para la formación del profesorado se estableciera un programa nacional de becas e intercambio y se extendieran a todo el país los estudios de posgrado³⁹ el segundo se limitaba a recomendar la creación de un departamento que informara al profesorado sobre la metodología de la enseñanza⁴⁰, lo cual equivalía a negar las perspectivas de la investigación educativa y a ignorar la práctica de los docentes como espacio potencial de formación.

La inconsistencia de las políticas fue muy notable en un principio. Por ejemplo, el primer programa de formación de profesores establecido por la ANUIES en 1971, fijaba como propósitos fundamentales: 1) formar nuevos profesores, 2) mejorar los actuales y 3) instrumentar para la docencia. En realidad no se abordó el problema de la formación y aunque se contemplaron seminarios regionales, programas de posgrado, formación de investigadores, asistencia a cursos especiales e intercambio de profesores como proyectos principales, en realidad se comenzó con la formación de especialistas en tecnología educativa, con elaboración de material y equipo de enseñanza, actividades que se apoyarían con la creación de Centros regionales de desarrollo del personal docente y con estudios sobre el profesorado y sobre necesidades de comunicación que tardaron mucho tiempo en intentarse.⁴¹ La aclaración de propósitos de mayor alcance y la concreción de éstos en políticas y programas tomó un considerable tiempo.

El programa nacional de la ANUIES se inició con un curso de didáctica general bajo la responsabilidad de la UNAM. "Inicialmente durante dos semanas se adiestró a cien profesores procedentes de toda la república para que éstos a su vez, lo hagan con 40 000"⁴² Es necesario reconocer que tanto la SEP como la ANUIES se interesaron por promover la formación, por impulsar políticas y porque la universidad reconociera como una de sus funciones básicas la formación de sus profesores.

39. Ibid., p. 34-36.

40. Ibid., p. 57.

41. Cfr. ANUIES, Programa Nacional de Formación de profesores, Toluca, 1971.

42. Cfr., BERNAL S., Alfonso, et. al., "Inauguración del curso de didáctica general para la formación de profesores", *Revista de la Educación Superior*, ANUIES, Vol I, No 1, México, 1972, p. 79-81.

En 1973, varias organizaciones realizaron un evento con el fin de evaluar el Programa Nacional de Formación de profesores. Allí se destacó la necesidad de atender el área específica de conocimiento, la manera en que se desempeña la función docente y la descentralización de programas.⁴³

Fue hacia 1974 y 1975 cuando se dio un decidido apoyo al establecimiento de posgrados en educación. Si bien esto no surgió tanto por la consolidación de políticas sino por una inversión económica considerable en el sector educativo, sí potenció los procesos formativos, pues de cursos y seminarios aislados se avanzó hacia programas de mayor solidez y continuidad, que no obstante, según reciente diagnóstico de ANUIES también han resultado insuficientes. Por su especial importancia este asunto retomado en el próximo apartado de este mismo capítulo bajo el título de: Hacia la construcción de un pensamiento alternativo.

En los últimos años de la década de los setenta y en los primeros de la siguiente, la política más notable ha sido el apoyo a los posgrados en educación. En 1990, por ejemplo, se estableció como propósito general de la formación profesoral "fomentar la superación académica de la función docente de las instituciones de educación superior atendiendo directamente la problemática de profesores, alumnos y planes de estudio."⁴⁴ Obsérvese como la visión sobre la formación comienza a ser más amplia.

En 1981 la ANUIES trazó lineamientos para una década. Se partió de considerar que la educación superior había tenido un positivo impacto en el desarrollo del país. Para el mejoramiento de la función docente, nuevamente en estos lineamientos se contemplaron los planes de estudio y el mejoramiento de la metodología mediante el desarrollo de nuevas técnicas y sistemas de enseñanza. Nuevamente la formación se centró en la cuestión didáctica. No se contemplaron otros problemas educativos y pedagógicos y apenas se tocó tangencialmente el desarrollo de las disciplinas. Aunque la problemática de la formación continuó ausente, el énfasis se puso en el desarrollo de las maestrías y en el impulso a los doctorados.⁴⁵

Hacia 1982 sobrevino la crisis del petróleo. Como se precisa en el apartado siguiente, la inversión económica en educación disminuyó sensiblemente y también el apoyo estatal a los programas de formación que en cierto sentido compensaba la falta de políticas claras.

En 1986 se expidió el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior que a nuestro juicio es el más consistente desde el punto de vista teórico-metodológico de la planeación. Se intentó con él responder a la

43. Cfr., UNAM, Coloquio sobre la formación de personal docente de las instituciones de educación superior, UNAM, México, 1973, p. 38.

44. Cfr., ANUIES, "Consolidación y desarrollo del sistema nacional de educación superior", *Revista de la Educación Superior*, Vol. XIX, No 1, México, 1990, p. 54.

45. Cfr., ANUIES, "Plan Nacional de Educación Superior. Lineamientos generales para el periodo 1981-1991", *Revista de la Educación Superior*, Vol. X, No 3, México, 1981, p. 117-121.

aguda crisis por la que atravesaba el país.⁴⁶ Se partió de reconocer el papel que había jugado la educación superior en el desarrollo del país, de advertir que el diagnóstico por su carácter general debía ser complementado con estudios especializados que involucraran a la comunidad universitaria. Se agregaba que la planeación debía realizarse en forma participativa para que cada institución pudiera diseñar e implementar alternativas propias.⁴⁷

Dicho programa contemplaba como uno de los principales problemas de la educación superior la inadecuada preparación de los recursos humanos. Señalaba que un alto número de pasantes ejercía la docencia, que la formación pedagógica era poco satisfactoria que no había criterios para definir programas de formación ni mecanismos para incorporar profesores de alto nivel.⁴⁸ También señalaba la heterogeneidad en los niveles de preparación de los investigadores y la insuficiencia de personal especializado para la extensión cultural y de servicios.

Es muy llamativo que se fije como meta para 1991 que por lo menos uno de cada cuatro profesores de la educación superior sea de tiempo completo. Eso revela deficiencias de las políticas anteriores en su aspecto cualitativo pero también una cobertura insuficiente después de veinte años de esfuerzos.

En cuanto a la evolución de las políticas quizá lo más significativo es que se avanza hacia el desarrollo del sistema educativo y se establece que las instituciones de educación superior atiendan sus propias necesidades de formación mediante el impulso de estudios de posgrado y la concertación de programas interinstitucionales para desarrollar cada universidad.⁴⁹

Durante el actual sexenio el gobierno ha tomado como bandera la política de modernización. Con respecto a ella la ANUIES considera siete puntos básicos para el desarrollo de la educación superior, entre ellos la revisión de contenidos y el impulso de nuevos métodos de enseñanza lo mismo que el desarrollo del personal académico.⁵⁰

Con relación a la formación se considera prioritario el apoyo a todas las acciones que tiendan a la formación y actualización del personal académico, tanto en las áreas disciplinarias como en la pedagógica. Se recomienda que en cada institución se establezca un programa integral de acuerdo a las propias necesidades y prioridades.

46. Cfr., ANUIES, "Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior", Revista de la Educación Superior, Vol. XV, No 4, 1986.

47. Ibid., p. 41-61.

48. Ibid., p. 69.

49. Ibid., p. 98.

50. Cfr., ANUIES, "Declaraciones y aportaciones para la modernización de la educación superior" México, 1989, p. 15-20.

Además se contempla el fortalecimiento de los posgrados que forman docentes, el intercambio de experiencias e información especializada y la organización académica del magisterio.

Dentro de la misma línea la ANUIES se pronuncia nuevamente en 1990. En relación con la formación profesoral afirma que:

"hasta ahora las experiencias y programas de superación académica se han apoyado, principalmente, en programas cortos de formación de profesores, sobreestimando sus posibilidades para el logro de esta finalidad. La formación de profesores debe seguir jugando un papel primordial en la búsqueda de la excelencia académica, al lado de otras medidas que la complementen y refuercen."⁵¹

Como en los casos anteriores, se da mucha importancia a la formación profesoral pero no se define en qué consiste ésta, cuál es su problemática, a qué aspectos habría que dar mayor énfasis, cuales estrategias serían más convenientes para alcanzar determinados propósitos y metas. El Estado Mexicano se ha interesado por formar los profesores del nivel superior. Han sido considerables los recursos destinados a este fin; las acciones y los programas han tenido continuidad. Quizá esto podría arrojar mejores resultados si se definiera la formación de los profesores como un objeto de investigación prioritario para la educación y si los programas de formación y las prácticas de los profesores fueran canalizadas para descifrar un problema.

4.4. Evolución del enfoque de la formación en la actividad académica.

Veamos cómo evolucionó el enfoque de la formación dentro de la actividad académica. El presente trabajo identifica cuatro momentos con sus correspondientes tendencias. Aunque la correspondencia entre momentos y tendencias marca una evolución constante, la sucesión de momentos no lleva a la superación de los marcos teórico-metodológicos y las estrategias precedentes. Hoy en día por ejemplo, coexisten un enfoque instrumentalista y otro dialéctico que corresponden a dos grandes tendencias antagónicas: una reduccionista y otra contextualizadora.

La primera limita la problemática educativa y la formación a la esfera técnica. La tendencia contextualizadora, por su parte, reconoce en la problemática educativa y en la formación varios niveles: técnico, teórico-metodológico y teórico-político. Considera que la construcción y la transformación del objeto educativo remiten a una compleja problemática que reclama un marco multirreferencial y opciones teórico-metodológicas plurales y flexibles, pero soportadas en teorías explícitas y consistentes. Esta visión plantea que los problemas específicos están determinados estructuralmente.

51. ANUIES, "Consolidación y desarrollo del Sistema Nacional de Educación", Revista de la Educación Superior, Vol. XIX, no. 1, México, 1990, p. 53.

A continuación se hace referencia a los momentos identificados en los últimos 20 años en relación con la formación profesoral: 1) inducción a la modernización con predominio de un enfoque tecnológico, 2) sistematización de acciones hacia la profesionalización de la docencia con base en la construcción de una propuesta alternativa, 3) construcción de un pensamiento alternativo con base en la investigación desarrollada desde las maestrías en educación y 4) consolidación de un pensamiento multirreferenciado en una época de crisis socio-económica.

4.4.1. Primer momento: Inducción a la modernización reformista

Coincide este proceso con la política de Reforma Integral de la Educación impulsada por el Estado mexicano a raíz de la grave crisis política del final de la década del sesenta y del desenlace del movimiento social-estudiantil del 68. Esta Reforma constituye el esfuerzo más notable por lograr una articulación entre la educación y la economía nacional, por definir un proyecto educativo global con una filosofía explícita y por abordar los diversos niveles y problemáticas de la educación. Por primera vez se contempló la formación de los profesores universitarios en el marco de una reforma de la educación superior.⁵²

La crisis política de entonces fue enfrentada desde la concepción de Estado Benefactor lo cual posibilitó una inversión económica en los sectores social y educativo considerable que ayudó a señalar el rumbo que en la década del setenta tomarían los programas de formación de los profesores universitarios.

Este momento es el de más corta duración ya que desde un principio se dieron reacciones más o menos fundamentadas en contra de la política y los programas de formación que impulsó el Estado.⁵³ Esto no significa que el reduccionismo instrumentalista haya desaparecido desde entonces sino que la actividad formativa se ha movido entre planteamientos extremos: unos, los predominantes, se fundamentan en la racionalidad técnica y se limitan a la capacitación; otros buscan constituir experiencias auténticamente formativas y descansan en una reflexión filosófica y científica multirreferenciada.

Ya se refirió que la inducción de la Reforma coincide con un vacío en la producción de pensamiento educativo en el país que dificultó establecer un límite entre la visión humanística proveniente del idealismo filosófico y la corriente instrumental fundamentada en las diferentes vertientes del positivismo y del funcionalismo.⁵⁴ Esto

52. Cfr., SEP, Aportaciones al estudio de los problemas de la educación, Informe Final de la Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa, México, 1971.

53. Cfr., UNAM, Coloquio sobre la formación del personal docente en las instituciones de educación superior, UNAM, México, 1973.

54. Cfr., AGUIRRE LORA G., María E., "Apuntes para un estudio de los postgrados universitarios en materia educativa durante la década 1970-1980", Formación pedagógica de profesores universitarios, Teoría y experiencias en México, UNAM, México, 1989, p. 115-116.

explica en parte porque la inducción a la Reforma se inició a través de la capacitación didáctica dentro de la tecnología educativa sin problematizar radicalmente el proyecto modernizador, el planteamiento educativo de la Reforma y el programa de formación impulsado por el Estado a través de Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) y de las propias universidades.

La reflexión sobre lo educativo fue escasa al principio pero se fue incrementando. Desde 1969 el Centro de Didáctica de la UNAM ofreció cursos aislados sobre Didáctica General y Sistematización de la Enseñanza. Se observa que a medida que se fue afianzando la reflexión desde la práctica educativa de los docentes se fueron introduciendo discusiones sobre nuevos conceptos y problemas que poco a poco dinamizaron la formación hacia una visión comprensiva. Aunque se advierte un impacto limitado sobre la transformación del pensamiento y la práctica de los educadores, aquellas experiencias no se limitaron a incorporar pasivamente un pensamiento eficientista y técnico, sino que contemplaron otras alternativas provenientes tanto de los países centrales como de Latinoamérica. Se anota que algunos planteamientos contradijeron el pensamiento eficientista, pero que predominó el tratamiento de lo educativo como problema técnico y desde la lógica de la teoría de la ciencia como lógica de la acción.⁵⁵

Hacia mediados de los setenta se consolidó en el Centro de Didáctica de la UNAM un proceso de reflexión y crítica sobre el Centro y sus programas. Se resaltaron: 1) la sensibilización alcanzada entre los profesores universitarios sobre los programas pedagógicos y didácticos, 2) la cobertura lograda, 3) la limitación de los cursos ofrecidos en cuanto a la formación pedagógica y 4) la necesidad de un plan global de la universidad para orientar la formación.⁵⁶

La responsabilidad que recibió el Centro para impulsar el Programa Nacional de Formación de Profesores de la ANUIES y el apoyo que se le pidió para el arranque de los Colegios de Ciencias y Humanidades de la UNAM fue un reto seriamente asumido. El desenlace de este momento hacia un trabajo crítico reflexivo marcaría el futuro rumbo de los programas de formación en el país. Se reconoce que dentro del Centro de Didáctica predominó la reflexión colectiva aún en contra de los propósitos tecnologistas de la Reforma.

4.4.2. Segundo momento: Sistematización de acciones

55. DIAZ BARRIGA, Angel, Investigación y formación..., p. 18.

56. DIAZ BARRIGA, Angel, "El Programa de Especialización para la Docencia. Una experiencia curricular del Centro de Didáctica de la UNAM", Formación pedagógica de profesores... p. 58.

Desde el proceso de reflexión y crítica promovido en el Centro de Didáctica se avanzó hacia la concepción y desarrollo del programa de Especialización para la Docencia. Para tal efecto se organizó un seminario que enfocó la discusión hacia: 1) el análisis crítico de la práctica y las experiencias de cada uno de los participantes como formadores, 2) el resultado de un estudio acerca de la influencia del Curso de Didáctica General en los profesores de la UNAM, 3) el análisis de la situación educativa de la sociedad mexicana y el papel de la universidad en ella y 4) algunos modelos pedagógicos vigentes entonces.⁵⁷

La sistematización de las acciones de formación tuvo su eje en el Programa de Especialización para la Docencia, aunque se reconocen otras experiencias significativas.⁵⁸ Este programa tuvo como principal propósito la profesionalización de la docencia e impulsó una visión totalizadora y problematizadora acerca de ella desde diversas perspectivas (sociológica, pedagógica, filosófica, etc.); constituyó un intento serio hacia la búsqueda de una alternativa pedagógica opuesta a un pensamiento deshumanizante, eficientista e infundadamente cientifista.

Durante este segundo periodo se avanzó en la teorización de la docencia, esfuerzo plasmado nítidamente en un documento clave en la historización del tema en México: "Notas para un modelo de docencia".⁵⁹

Como es propio de todo proceso de cualificación, en la búsqueda de alternativas se incurrió en contradicciones.⁶⁰ Esto es explicable porque: 1) se trataba de avanzar desde las concepciones tecnologistas sobre el currículo hacia visiones sociales críticas pasando por planteamientos sobre la personalidad y el conocimiento y por alternativas que se estaban gestando en experiencias latinoamericanas y 2) un planteamiento integrador sobre lo educativo apenas se estaba estructurando por lo que las contradicciones, inconsistencias y vacíos eran mucho más notables. Lo importante fue el que al advertirlas y abordadas dinamizaron el debate y la búsqueda.

57. Ibid., p. 59.

58. Entre otras se hace referencia al plan de Arquitectura, y de Medicina de la UNAM, a los planes de las diversas unidades de la UAM y a experiencias que se gestaron en las ENEPS y algunas universidades públicas de los Estados.

59. El documento intenta una precisión conceptual y un análisis valorativo de la docencia como punto de partida para una propuesta sobre como enfocarla precisando variables, dimensiones y funciones. Pese a su carácter esquemático tiene el gran mérito de inducir a un trabajo reflexivo y crítico. Cfr., ARREDONDO, Martiniano, et. al., "Notas para un modelo de docencia", Formación pedagógica de profesores universitarios... p. 13-42.

60. Se considera que la mayor contradicción conceptual se dio entre un planteamiento epistemológico que concibe al hombre como un ser histórico-social y cuyo comportamiento responde a una totalidad de fenómenos históricos, y una concepción "sistémica" sobre la conducta que caracteriza a la docencia como actividad instrumental. Cfr., DIAZ B., Angel, El Programa de Especialización ..., p. 67-69.

Las corrientes de pensamiento apoyadas y promovidas por los organismos internacionales y por el Estado en cuanto a la concepción de la sociedad, el conocimiento y la formación eran el positivismo y el funcionalismo; predominaban porque garantizaban propósitos adaptativos y visiones conservadoras.

⁶¹ No obstante, otras corrientes más favorables para una visión crítica y contextualizadora, como el materialismo histórico, el psicoanálisis y la epistemología genética, por ejemplo, comenzaban a tener presencia en la educación mexicana y se iban consolidando dentro de los programas y espacios formativos. Esta perspectiva ha favorecido la reflexión sobre la práctica cotidiana del docente sobre la necesidad de avanzar progresiva y dialécticamente en la esfera teórico-metodológica, sobre la posibilidad de vincular a los docentes en los procesos de su propia formación, sobre la urgencia de promover un trabajo crítico y de vincular la formación a la problemática educativa y ésta a la totalidad social como un problema estructural.⁶²

4.4.3. Tercer momento: hacia la construcción de un pensamiento alternativo

El mayor contacto con otras corrientes de pensamiento y la mayor aproximación a marcos teórico-metodológicos que generaron experiencias renovadoras, se dio con la creación y desarrollo de las maestrías en educación. Oficialmente en México se registran alrededor de 100 programas de formación avanzada en educación, de los cuales casi la tercera parte son especializaciones, cinco doctorados (que no funcionan regularmente) y el resto maestrías. La formación de los profesores universitarios se ha llevado a cabo predominantemente desde las maestrías y doctorados con gran predominio del primer nivel y con muy escasas referencias a la incidencia de los doctorados sobre el desarrollo educativo y la formación profesoral.⁶³

El tercer momento se centra en el periodo comprendido entre mediados de los setentas y los primeros años de la década siguiente. Se caracteriza por el apoyo estatal a la creación de posgrados en educación y por ser la época de mayor dinámica académica en lo concerniente a la problematización educativa.⁶⁴

El periodo se inicia con la notable expansión de la matrícula universitaria generada, entre otros factores, por el nacimiento de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la UNAM, las Unidades de la Universidad

61. Mills, por ejemplo, señala cómo en Estados Unidos, "pretendiendo exponer una teoría sociológica general, los grandes teóricos exponen en realidad una esfera de conceptos de los cuales están excluidos muchos rasgos estructurales de la sociedad humana, rasgos reconocidos durante mucho tiempo y de manera exacta como fundamentales para conocerla" Agrega que la concepción funcionalista de Parsons promovía la idea del gran equilibrio como teoría del poder que armonizaba las visiones liberales y conservadoras sobre la sociedad. Cfr., MILLS, C. Wright, *La imaginación sociológica*, Fondo de Cultura Económica, México, 1971, p. 51-55.

62. HIRSCH, Ana, op. cit., p. 32.

63. Cfr., CONACYT, "Alcances del postgrado en educación en el país", Ciencia y Desarrollo Número Especial, México, septiembre de 1989, p. 112.

64. Ibid., p. 112-113.

Autónoma Metropolitana (UAM) y el aumento de cupos de otras instituciones. Esto incrementa la planta docente y las necesidades de formación.

Más adelante se aludirá la importancia que las maestrías en educación han tenido en la problematización y caracterización de lo educativo, en el contacto con diversas corrientes de pensamiento, en la concreción de políticas y proyectos y en la construcción de alternativas teórico-metodológicas que han procurado contextualizar la formación desde múltiples referentes: históricos, filosóficos, científicos, económicos, sociales, culturales y educativos, entre los principales.

Por ejemplo se incrementaron los estudios sociológicos y económicos sobre la educación desde diversas opciones teóricas particularmente las relacionadas con el materialismo histórico. El psicoanálisis progresivamente fue tomando fuerza ya como teoría psicológica, ya como teoría del conocimiento. En ambos casos, articulándose al materialismo histórico fundamentó procesos reflexivos de los individuos y de los colectivos tanto en torno a la práctica de aquéllos como en torno al contexto socio-histórico. La nueva sociología de la educación también potenció una fundamentación sobre el currículo que rebasó el enfoque instrumentalista en que se fundó la técnica curricular inicialmente. Diversas articulaciones fueron haciendo posible nuevos planteamientos sobre el conocimiento, la ciencia, la educación, la filosofía, la sociedad, etc. Como impacto de todo esto sobre la formación del profesor, éste fue identificando fundamentadamente nuevos problemas acerca de su práctica.

Es reconocido por diferentes autores que la formación de los profesores universitarios en México ha contribuido a producir pensamiento educativo. A pesar de que el enfoque predominante en el país sobre lo social y lo educativo ha sido el funcionalismo, se reconoce que tanto los intelectuales como la universidad han encontrado algunos espacios y condiciones para desarrollar un pensamiento crítico y para la participación directa en la administración educativa, aunque con muchas contradicciones y límites claramente establecidos.⁶⁵

Esto ha contribuido a imprimir una considerable dinámica a los procesos de formación que se refleja en una evolución constante, aunque no predominante, de los enfoques, a tal punto que es correcto afirmar que desde el punto de vista científico y filosófico y teórico-metodológico existen suficientes elementos para plantear y desarrollar acciones de gran alcance en este campo. Las grandes contradicciones, inconsistencias y vacíos son principalmente políticos.⁶⁶

65. Cfr., FUENTES M. O., "Las épocas de la universidad mexicana", Investigación para evaluar el currículo universitario, UNAM- Editorial Porrúa, México, 1988, p. 100.

66. HIRSCH, Ana, op. cit., p. 33.

Como resultado de una línea ascendente que arranca desde los primeros años del setenta, en el tercer momento se observan pasos decisivos hacia la articulación de distintas alternativas. Así por ejemplo, de un planteamiento reproductorista y enfocado desde lo microsocioal se avanzó hacia una práctica reflexiva y crítica enmarcada en lo macrosocioal, multirreferenciada y con serias preocupaciones por la expresión democrática.⁶⁷ De una alternativa centrada en lo instrumental que redujo lo didáctico a esta esfera, que puso su énfasis en la aplicación tecnológica y se promovió desde cursos aislados, se avanzó considerablemente hacia una práctica reflexiva que concibe lo didáctico como planteamiento integral sobre la educación, que intenta una problematización sobre lo educativo y lo social y que se enfoca desde programas de maestría que promueven la investigación y buscan diferentes articulaciones con base en un planteamiento coherente sobre la formación.⁶⁸

Esto, igualmente marca el paso de un pensamiento tradicional e intuitivo hacia una visión moderna y científica que incorpora críticamente algunas corrientes de pensamiento como el marxismo, la epistemología genética y el psicoanálisis, entre otras; que intentan articulaciones renovadoras de enfoques y posibilitan el planteamiento de nuevas problemáticas y la visión de las ya existentes desde otras perspectivas con lo que lo educativo y lo pedagógico se van aclarando dialécticamente.⁶⁹

En síntesis, el tercer momento permite establecer un límite claro entre la capacitación del profesor universitario con base en el consumo de información y la formación del mismo en y desde la producción de pensamiento educativo. De manera tangible esto va a observarse en el tipo de eventos, en el enfoque y alcance de la investigación educativa, en las alternativas curriculares y en la producción intelectual.⁷⁰ Sin embargo, este panorama positivo requiere de algunas precisiones que contribuyan a demarcar límites entre las tendencias y a valorar justamente esfuerzos y avances que todavía no llegan a predominar a pesar de su consistencia.

Así como los enfoques contextualizados no han llegado a predominar sobre los reductoristas, tampoco los primeros se han traducido en auténticas praxis formativas. Aunque es notable el aporte de algunos programas, parece que la actividad literaria predominara sobre la científica y la teoría sobre la práctica. Nuestra impresión está apoyada por uno de los estudios más reconocidos sobre el tema, según el cual:

67. Se señala que la escuela puede convertirse en espacio de expresión y de participación democrática en vez de cumplir exclusivamente un papel reproductor. Esto se asocia con el enfoque de la práctica de los docentes y de su formación. *Ibid.*, p. 25

68. *Ibid.*, p. 55.

69. Cfr., DIAZ B., Angel, "Investigación educativa..." p. 19.

70. Es verdaderamente notable en México la producción sobre la educación, la universidad y la formación de los profesores universitarios. Existen publicaciones de primera calidad como *Universidad Futura*, *Perfiles Educativos*, *Utopías*, *Cuadernos del Cesu*, *Revista de la Educación Superior* y *Revistas de universidades estatales* y de centros especializados que nutren bibliotecas entre las que sobresalen el CICH, el CISE, el CESU, la ANUIES, el IPN, el CEE, y la UDUAL, entre las capitalinas.

"En la búsqueda de nuevas maneras de abordar la problemática de la formación de profesores universitarios - como un campo multideterminado de práctica social-, los documentos y ensayos enfatizan varios de los múltiples aspectos y vinculaciones que deberían considerarse. Estas temáticas complejas se plantean más a un nivel teórico y de reflexión, que de prácticas concretas de formación, pues algunas cuestiones logran implantarse y otras permanecen como marco teórico de programas de formación. Dichas temáticas son la ubicación y contextualización histórica, sociopolítica, económica y cultural del profesor, la formación docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje y su situación coyuntural e institucional, la importancia de la coordinación del trabajo con los docentes y de éstos entre sí y el trabajo con y en grupos multidisciplinarios, así como la necesidad de encuadrar las acciones en marcos teóricos sólidos y coherentes, una cierta filosofía y orientación pedagógica y orientaciones metodológicas que permitan una visión global de la realidad".⁷¹

Para derivar algunas conclusiones muy importantes para la propuesta que se estructurará, veamos algunas características de los programas de formación.

Iniciemos con un estudio de enfoque analítico-descriptivo que arroja valiosa información sobre el tema, aunque no se centra en el problema de la formación del profesor universitario.⁷² Este estudio, inicialmente indica que bajo similar denominación, Ciencias de la educación o educación, se agrupan programas muy diferentes entre sí, ninguno de los cuales enfrenta explícitamente el problema de la formación. Más de diez años después de realizado, otros trabajos registran la misma limitación.⁷³ Ezpeleta y Sánchez, las autoras clasifican las 19 maestrías en educación de entonces en tres grupos: 1) cinco generales, orientadas a proporcionar una visión de conjunto sobre la problemática educativa, 2) nueve de Enseñanza Superior, que enfatizan en habilitar a los profesores para el ejercicio de la docencia y 3) cinco especiales que se ocupan de una de las ciencias de la educación o de algún problema educativo específico. El análisis de las maestrías se enfoca desde 3 referentes: 1) objetivos generales, 2) presencia de la problemática educativa en los planes de estudio y 3) enfoques disciplinarios predominantes en los contenidos curriculares. Se destacan algunos resultados:

Con respecto a la orientación de los programas generales se contemplaron cinco alternativas: 1) investigación, 2) desarrollo, 3) planeación, 4) docencia y 5) desarrollo teórico. Se indica que aunque todos los programas colocaban entre sus objetivos la investigación, sólo uno incluía el desarrollo teórico y tres el de programas. Al contrastar el diseño con la ejecución se encontró que sólo dos programas efectivamente contemplaban investigación, que ninguno se orientaba al desarrollo de proyectos y que la mayoría ponía su énfasis en la docencia.⁷⁴

71. HIRSCH, Ana, op. cit., p.42.

72. EZPELETA, Justa y SANCHEZ María E., En busca de la realidad educativa. Maestrías en educación en México, IPN, p. 45.

73. Varios autores coinciden en afirmar que aunque se han llevado a cabo programas para formar profesores universitarios, no se ha profundizado en problematizar lo que es la formación. Cfr. Acosta Salvador, El ámbito institucional... p. 46 y Díaz Barriga Angel, Investigación Educativa. p. 57.

74. Cfr., EZPELETA, J. y SANCHEZ, M. E., op. cit., p. 45.

A rasgos generales se percibe inconsistencia de los enfoques entre sí, pues difícilmente podría avanzarse en la investigación al margen de desarrollos teóricos, además, la ejecución de los programas (práctica) no corresponde al diseño (teoría) de los mismos; la ejecución empobrece lo que enuncia la concepción curricular.

Desde otro punto de vista, al verificar que sólo uno de los programas alude la problemática educativa del nivel medio y superior queda la duda sobre cuál es el verdadero peso de los programas generales en la formación del profesor universitario. El estudio mencionado no proporciona información que induzca a conclusiones sobre el particular.

Otro aspecto igualmente importante del primer grupo de programas se refiere al enfoque disciplinario de sus discursos. Se observó un significativo predominio de las Ciencias de la Educación y dentro de éstas de la dialéctica sobre la filosofía, la pedagogía y la sociología.⁷⁵ Esto evidenció el largo trecho por recorrer que tenían estos programas si su verdadero propósito fuera contextualizar lo educativo y formar al profesor.

También se anota que los programas sobre Enseñanza Superior argumentaban la necesidad de elevar los niveles académicos de la docencia superior comenzando por la propia institución que lo ofrece, pues allí mismo se observaba la carencia de espacios de formación, pero se percibía la falta de interés por los programas, si se observan los volúmenes de la demanda.

En lo referente a la orientación dominante, siete de los nueve enfatizaban en lo pedagógico y los problemas de la enseñanza superior, todos en lo didáctico y sólo tres en lo investigativo. Así mismo, sólo dos contemplaban la problemática educativa nacional y cuatro la del nivel superior.⁷⁶ Al escaso énfasis científico habría que agregar la ausencia de una línea de reflexión filosófica, hoy en día considerada absolutamente indispensable si se pretende impulsar la formación como praxis.

Se observó que la estructura curricular de la mayoría de programas eran bastante similar a la de licenciatura pues articulaba áreas disciplinarias en los contenidos curriculares en lugar de vertebrarse desde problemáticas que pudieran constituir objetos de estudio potenciadores de una práctica investigativa. Se afirma que todas las limitaciones se acentúan en la provincia.

Estudios posteriores confirman la información precedente y abordan a un nivel de mayor especificidad las diversas modalidades de formación en el periodo que se analiza. Ana Hirsch, por ejemplo, afirma que aunque algunos centros de formación adoptaron en sus comienzos el enfoque tecnológico, progresivamente avanzaron hacia otros marcos teóricos y operativos que buscaban integrar nuevas dimensiones al problema de la formación

75. Ibid., p. 52-59.

76. Ibid., p. 52.

posibilitando diferentes niveles epistemológicos, teóricos y metodológicos y dando pie a nuevos ejes analíticos.⁷⁷ Esta autora percibe dos grandes tendencias en la formación de los profesores universitarios: 1) programas basados en la tecnología educativa y 2) programas enfocados desde otros marcos de referencia.

El trabajo que se está analizando advierte que los programas basados en la tecnología educativa han sido los predominantes y que en la búsqueda de la eficiencia se han apoyado en los criterios de la acción instrumental; se agrega que obstaculizan la reflexión, aislan a los sujetos de los contextos institucional, educativo y social y propugnan por una visión reduccionista de la sociedad, la educación y la formación. También afirma la misma fuente que la propuesta didáctica de la mayoría de ellos se ha centrado en la microenseñanza cuya base científica de corte cognoscitivo, tiene como principales fundamentos teóricos: el conductismo, el cognoscitivismo, la psicología social y la sociología funcionalista, como también los principios de la administración de empresas, la teoría organizativa y la de sistemas. Según el estudio, estos planteamientos han favorecido todo tipo de desarticulaciones: entre la educación y la sociedad, entre la teoría y la práctica, entre el contenido y el método y entre la ciencia y la filosofía.⁷⁸

Respecto a los programas que, según Ana Hirsch, se apoyan en otros marcos teóricos de referencia se advierte la dificultad para caracterizarlos, porque la combinación de corrientes, teorías y autores no siempre conduce a una articulación coherente entre la concepción, la organización curricular y la instrumentación. No obstante, se destaca la búsqueda continua de una articulación entre objeto y método de conocimiento para evitar que la formación caiga en lo instrumental. Por ello se ha propendido por una necesaria y continua revisión crítica de los contenidos de las áreas de conocimiento, de la teoría educativa y se ha buscado construir áreas de unión entre lo pedagógico-didáctico y los diversos campos científicos.⁷⁹

El estudio mencionado también destaca como uno de los rasgos de los programas contextualizadores la preocupación por vincular la formación docente y la práctica cotidiana del profesor con la problemática institucional, educativa y social; así mismo, por establecer un nexo entre la docencia y la investigación a través de un proceso participativo que cubra los niveles epistemológico, teórico, metodológico y técnico de manera articulada, profunda y continua. Se señala que al contemplar múltiples referentes se ha avanzado hacia marcos cada vez más globalizadores con dos consecuencias importantes: 1) ampliar la visión sobre lo educativo y 2) delimitar y precisar los objetos de estudio abordados.⁸⁰

77. HIRSCH, Ana, op. cit. p. 99.

78. Ibid., p. 36-41.

79. Ibid., p. 41-56.

80. Ibid., p. 55.

Otro estudio que contribuye a la profundización del análisis sobre cómo se enfocó la formación en la década de los setenta plantea tres ejes analíticos: 1) desarrollo del discurso educativo, 2) tendencias en la modernización universitaria y 3) tendencias de los posgrados.⁸¹ Por la relación con el presente trabajo se consideran los dos primeros ejes analíticos.

En relación con el desarrollo del discurso educativo se anota que en la primera etapa de la modernización se buscó respuesta a la problemática educativa en una pedagogía de corte idealista que creaba la ilusión de omnipotencia pedagógica, pregonaba valores abstractos y universalmente válidos, parcelaba el saber, concebía una práctica docente sin contradicciones y comprendía la educación como una transmisión que de la cultura hacen las generaciones adultas a los jóvenes, ajena, además, a todo interés crítico y reflexivo.⁸²

La autora destaca que en los primeros años de la modernización se mantenía la confianza en que la educación lo podía todo y desde esa visión idealista afirma, se buscó dar al trabajo docente cierto sentido de realidad recurriendo a los criterios metodológicos proporcionados por la tecnología educativa. Se partía de que los problemas educativos son de naturaleza técnica y por lo tanto no implican complicaciones teóricas o ideológicas.

De esa manera, tanto la pedagogía idealista como la tecnologista confluían en planos normativos de respuestas anticipadas, caminos preconstruidos e intereses pragmáticos. Pero se refiere que una vez evidenciadas las limitaciones de las técnicas para resolver los problemas educativos, se inició un período de crítica que no sólo abarcó lo técnico sino también su fundamentación epistemológica y su función social.

La autora que aludimos anota que hacia la segunda mitad los setentas el discurso educativo explotó y se expandió por diversos campos disciplinarios, lo cual generó nuevos aportes y articulaciones multidisciplinarias apoyadas en diversas corrientes de pensamiento que fueron fundamentando epistemológicamente lo educativo en las ciencias sociales. Este sería el marco en el cual la experiencia formativa dentro de algunos programas se aproximaría a un auténtica praxis.

El intento de superación de los enfoques "pedagogizados" y reduccionistas a través de la apropiación de diversas corrientes de pensamiento abrió una etapa de crítica ideológica, de cuestionamientos, de indagaciones y de rupturas.⁸³

Es preciso reiterar que cuando nos referimos al tercer momento como etapa de construcción de un pensamiento alternativo entendemos por tal proceso la identificación y planeamiento de rupturas, la búsqueda de sucesivas

81. AGUIRRE LORA, Ma. E., op. cit., p. 115.

82. Ibid., p. 115-116.

83. Ibid., p. 116-118.

problematizaciones y articulaciones, el reconocimiento y potenciación de contradicciones. La visión dialéctica que busca fundamentarse en un materialismo histórico crítico se opone a la racionalidad técnica y concibe la construcción del pensamiento como superación y desarrollo de contradicciones, no como logro de absoluta y conquista de una verdad incontrovertible.

El mismo estudio agrega que en el tercer momento, las tendencias modernizadoras y las propuestas concretas sobre la universidad, se confrontaron y contextualizaron socialmente. Se anota que se advirtió entonces que la estructura de la sociedad mexicana se definía por una economía capitalista dependiente con un desarrollo desigual y mixto, en donde los problemas, desequilibrios y contradicciones a nivel estructural se reflejaban en las diversas instituciones sociales entre las que está la universidad. En consecuencia se vislumbró que esta situación debía interpretarse a partir de una doble óptica: 1) la específica realidad nacional y 2) la coyuntura de la crisis económica internacional de aquel momento.⁸⁴

Como consecuencia de lo anterior se tendió a enmarcar y a problematizar la crisis educativa en la crisis de los modelos económicos, político y social y a poner en evidencia las contradicciones de las políticas liberales que pretendían armonizar la no intervención estatal en la administración de las fuerzas productivas, aparentemente socializadas, con unas relaciones de producción privatizadas. Se aborda entonces la problemática de la implicación de esta lógica sobre la educación universitaria y se explicita que la universidad no es una estructura autónoma sino que está determinada por una estructura socio-económica y política bastante compleja.

Por lo anterior, al contemplar la misión de la universidad se descartó que ésta debiera reducirse a la calificación de la fuerza laboral conforme a las demandas del sistema productivo; se problematizó sobre el sentido de la modernización universitaria y los modelos que han servido como ejes de la estructuración de la universidad mexicana; por esta vía se fue buscando ir más allá de una modernización adaptativa. La visión crítica que se fue alcanzando acerca de la misión de la universidad generó premisas para el abordaje de la problemática de la formación de los educadores; poco a poco se fue comprendiendo que la capacitación instrumental tenía una relación íntima con la racionalidad técnica, mientras que la formación como búsqueda incesante y sin fin ofrecía posibilidades hermenéutica y problematizadoras. Es decir se fue intuyendo que en la formación del profesor universitario era indispensable aclarar el trasfondo político y que esto tenía que hacerse construyendo pensamiento educativo y renovando prácticas.

Este estudio considera que la modernización universitaria ha representado un espacio para la construcción de respuestas alternativas, de prácticas renovadoras y para la articulación entre las problemáticas de la educación y las del sistema productivo y entre lo educativo y lo social. Pero así mismo advierte que una de las limitaciones

84. Ibid., p. 118-123.

más notables de los posgrados en educación ha sido su carácter predominante técnico-especulativo que no ha conseguido vincular la docencia y la investigación como tampoco avanzar significativamente hacia la definición del objeto de la educación y hacia la consolidación de los diversos enfoques y perspectivas teóricas que se debaten a su interior.

Otros estudios realizados sobre la evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios hacen algunas consideraciones importantes sobre el período al que nos referimos.⁸⁵ La mayoría de éstas coinciden con las registradas por trabajos ya aludidos; otras profundizan analíticamente en la problemática y en ellas enfatizamos.

Se afirma que las diferentes instancias y programas creados para la formación del profesor universitario se han desarrollado en medio de múltiples tensiones y contradicciones, que, incluso, han constituido espacios para los juegos de poder; pero que allí se ha posibilitado la investigación educativa en la universidad y se ha renovado el pensamiento pedagógico. Se resalta que su influencia en estos aspectos ha sido notable. El autor en referencia aclara que los posgrados en México no crecieron como una evolución natural del propio campo de la educación, sino para contribuir en la inserción de diversos profesionistas en la educación enfrentando un doble problema: 1) la necesidad de dar coherencia a la formación integral del profesor universitario y 2) la atención de la demanda derivada de una actitud credencialista.⁸⁶

No obstante las limitaciones registradas se destaca que una característica relevante de estos programas ha sido la búsqueda de alternativas de investigación de corte cualitativo que rescaten de manera significativa el papel de los sujetos en los procesos educativos.⁸⁷

4.4.4. Cuarto momento: Consolidación de un marco multirreferenciado durante un periodo de crisis socio-económica.

Este momento abarca desde la crisis del 82 hasta la época actual. Refleja claramente el carácter estructural del problema de la formación.⁸⁸ Hacia 1982, las esperanzas de un desarrollo sostenido basado en la bonanza petrolera se fue desvaneciendo aceleradamente para México. El problema se enmarca en una fractura mundial del capitalismo. El Estado reconoció la crisis. Y aunque hay diversas interpretaciones sobre su naturaleza y

85. Cfr., DIAZ BARRIGA, Angel, "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987)", en Investigación..., p. 11-27.

86. Ibid., p. 15-22.

87. Ibid., p. 22.

88. A lo largo de todas las reformas educativas se hace referencia a la crisis nacional y a la necesidad de que la educación superior contribuya a su superación. Ver el apartado anterior del presente capítulo.

alcance no caben dudas sobre sus profundo impacto en la vida nacional. Una década después los hechos confirman fehacientemente los presagios de entonces.

Para la educación superior y para la formación de los profesores universitarios esto sería sensible por el gran impulso que del Estado habían recibido en los últimos años⁸⁹ pero al mismo tiempo muy importante porque el esclarecimiento de la crisis ha conducido a desarrollos teóricos.

Desde 1955 en el país no se había creado ningún posgrado en educación pero en los 5 primeros años de la década del 70 se crearon 8, y 3 años más tarde ya el número había subido a 20. Y con la crisis las cosas cambiaron. En los últimos veinte años el quinquenio del 80 al 84 es el período en el que menor número de programas de posgrado en educación se han establecido,⁹⁰ a pesar de la evolución en las políticas sobre la formación. Los dos sexenios posteriores a la crisis del 68 habían dispuesto de recursos considerables para la educación superior, que impulsaron su crecimiento expansivo y mucho de su mejoramiento. La formación de los profesores universitarios se benefició de las políticas y de los recursos del Estado.

Pero se señala que desde 1982, el impacto de la crisis no se hizo esperar: disminuyeron las tasas de ingreso a la educación superior, también la inversión social y educativa y en general los recursos para el gasto público. Crecieron la inflación, el desempleo y el subempleo, los salarios fueron insuficientes; se dio especulación financiera y fuga de capitales; mucho personal calificado emigró; el déficit público se torno inocultable; se reconoció la dependencia tecnológica. Se advirtieron las profundas repercusiones sociales de este panorama.⁹¹

La crisis afectó directa e indirectamente puntos neurálgicos de la educación superior: la actividad científica y colateralmente la formación profesoral. Disminuyó el número de científicos y el intercambio internacional de programas, experiencias e información científica; se incrementaron notablemente los costos de información; se presentó escasez de materiales y falta de renovación de equipos, se desestimuló la carrera científica. Similares limitaciones comenzó a experimentar el personal académico y la universidad en general.⁹² Desde entonces la situación continúa agudizándose.

89. Desde 1970, en un lapso de sólo 12 años, la matrícula universitaria se cuadruplicó y el número de profesores creció proporcionalmente; el Estado buscó cualificarlos. El gasto educativo paso del 2.9% al 5.9% del PNB. Y aunque la educación superior sólo representaba el 4.5% de la matrícula educativa total participaba del 13.6% del gasto del sector. Pero ya en 1984 el sistema escolar atendía con los mismos recursos que se le habían asignado en 1977 a un alumnado que desde entonces había crecido en un 50%. Además, el monto del PIB dedicado a la educación había disminuido en un 40%. Cfr. MUÑOZ IZQUIERDO, C., "La educación superior ante las políticas derivadas de la crisis", Revista de la Educación Superior, ANUIES, Vol. XVIII, No 1(65), México, 1988, p. 12.

90. Cfr. CONACYT, op. cit., p. 112.

91. Cfr. SANCHEZ, P. Ricardo, "La crisis de la investigación en la educación superior", Revista de la Educación Superior, ANUIES, Vol. XVIII, No. 1 (65), México, 1988, p. 139-141.

92. Ibid., p. 140.

Algunos especialistas consideran que frente a las crisis, las políticas estatales se enmarcaron en un modelo de crecimiento que priorizó la generación de las divisas requeridas para el pago de una de las deudas externas más altas de América Latina. Se anota que el modelo no contempló las necesidades más urgentes de los sectores mayoritarios de la población, entre ellos la generación de empleos que captaran la fuerza laboral cualificada que el sector educativo proveía.⁹³

Se afirma que el Estado impulsó políticas inerciales que encaminaron la educación hacia la aplicación de conocimientos preexistentes, hacia la preparación de los individuos necesarios para la implantación de tecnologías relacionadas con la automatización de procesos y hacia la preparación de los sujetos encargados de apoyar la creciente terciarización de la economía. Todo esto ignoraría y pervertiría auténticos procesos formativos. El Estado desde una visión funcionalista impulsaría la formación pero pretendería que tanto los profesores como la universidad respondieran a los efectos de la crisis, no a sus causas.⁹⁴ En rechazo a esta política se abogó por la aplicación de la creatividad: al desarrollo tecnológico; a la generación de nuevos modelos de organización social de la producción; a la generación de alternativas para combatir el desempleo y el subempleo; a la canalización de los procesos productivos hacia la generación de bienes y servicios que respondieran a las necesidades fundamentales de la sociedad.⁹⁵ Pero sobre todo a la creación de nuevos marcos interpretativos.

Todo lo anterior, en última instancia, conduciría a sustentar la necesidad de impulsar verdaderos procesos formativos en los profesores y en la universidad. La crisis produjo para ello dos grandes efectos positivos: 1) evidenció contradicciones y problemáticas macrosociales que llevaron a deslindar posiciones y enfoques y 2) al intuirse la magnitud y complejidad de la problemática de la sociedad, la educación y la formación, se acentuó un proceso de búsqueda de comprensiones y de acciones multirreferenciado desde las ciencias sociales que desde el punto de vista teórico-metodológico representa el rasgo más sobresaliente del cuarto período y la perspectiva más promisorio de la actualidad.

Hubo programas⁹⁶ que continuaron enfocando la formación desde la tecnología educativa, es decir, como un problema técnico. Así, la universidad era reducida a responder exclusivamente a las demandas del aparato productivo, eludiendo la problemática social y asumiendo que el desarrollo de un país depende de la cualificación de su fuerza laboral y, lo más grave, creyendo que esto es alcanzable al margen de un desarrollo teórico-científico.

93. MUÑOZ IZQUIERDO, "Las políticas...", p. 10.

94. Ibid., p. 10.

95. Ibid., p. 12.

96. Ibid., p. 12.

Otros programas se nutrieron de una concepción científica que se preocupó por construir y desarrollar alternativas teórico-prácticas enmarcadas históricamente en la totalidad social.⁹⁷ Estos enfocaron los procesos formativos a descifrar su propia problemática y a esclarecer las determinaciones contextuales y son los que lograron detectar la nueva dirección que el proceso modernizador reformista le imprime al Estado; percibieron que el modelo promotor, nacionalista, benefactor y asistencialista poco a poco desaparece para dar paso a la transnacionalización con lo cual se va acentuando la dependencia, al decir de algunos analistas.⁹⁸

Los programas que se iban potenciando en la percepción y desarrollo de contradicciones notan que ahora el Estado Administrador respondería más a los intereses del capital que a los sociales y cede la iniciativa al sector privado bajo el argumento de descongestionar la administración pública y buscar mayores niveles de eficiencia. Los programas aludidos ayudan a comprender la crisis universitaria requiere ser caracterizada desde sesgos nuevos que implican nuevos marcos interpretativos que articulen la filosofía y la economía, la política y la sociología a través de diversos ejes y categorías analíticas. Perciben que la modernización ha generado un discurso más denso y polivalente y procuran descifrarlo.

Hoy, por ejemplo, se advierten sin límites precisos utopías neoliberales y neoconservadoras que con un discurso ambivalente y seductor proponen un desarrollo económico y social sin aludir la superación de la desigualdad y la injusticia, o cuando mucho, insinuando que la bondad de los países ricos solucionará los problemas de los pobres. Este discurso, cuyo esclarecimiento compete a las ciencias sociales, simultáneamente pregona el fin de la historia y de las ideologías y la vigencia del capitalismo junto a la racionalidad de la deuda externa; confía en que las libres fuerzas del mercado resolverán de manera natural los problemas económicos y sociales de la humanidad, pero condena las conquistas patrióticas y revolucionarias de los trabajadores.

Este discurso justifica la anexión imperialista de territorios y naciones y simultáneamente plantea que la caridad internacional disminuirá la extrema pobreza; afirma que la modernización transnacional beneficiará indiscriminadamente a toda la humanidad pero constriñe los intereses sociales y nacionalistas de los Estados; hace convivir la intervención armada con una supuesta fe irrestricta en la democracia. Es una utopía fundada en

97. Asumimos que sólo a partir de una problematización sobre la misión histórica de la universidad en un contexto social concreto es posible llegar al reconocimiento de la problemática de la formación en general y del profesor universitario particular. Sin un debate profundo sobre el sentido del trabajo académico universitario, la actualización docente queda limitada a la esfera metodológica, por más propósitos críticos que la animen.

98. Los especialistas consideran que el actual proceso modernizador, caracterizado por la aplicación de una visión neoliberal en lo político y poskeynesiana en lo económico marca para México un paso hacia la transnacionalización que difícilmente podrá romperse en el futuro. Esto no sólo trae profundas repercusiones para el desarrollo socioeconómico sino para el afianzamiento de la democracia. Cfr., GONZALEZ CASANOVA, Pablo, Ponencia en el Primer Seminario Internacional sobre "La democracia en América Latina, actualidad y perspectivas" Madrid, abril de 1991, en: La Jornada, abril 21 de 1991, p. 6.

la falsedad.⁹⁹ Este pensamiento es traducido a los países dependientes en políticas y condicionamientos que afectan todas las esferas de la vida social. De ahí la urgencia de identificar y descifrar las contradicciones que implica, los problemas a que remite y las diferentes formas y medios a través de los cuales se expresa y se concreta. En este sentido, corresponde a las ciencias sociales un esclarecimiento científico desde su propia lógica que trascienda la denuncia, y fundamente el debate y el impulso de alternativas social, política y científicamente viables.

Para que las ciencias sociales contribuyan al acercamiento de la formación a una verdadera praxis se busca canalizar los aportes de las diferentes corrientes de pensamiento económico, filosófico, científico, sociológico, psicológico y pedagógico que sean consecuentes con las tareas epistemológicas y políticas anotadas, hacia la construcción de nuevos conceptos, categorías y marcos interpretativos que correspondan a nuestra propia realidad. Esta tarea científica y política compete a la universidad en gran parte pero sólo es posible con profesores que individual y colectivamente la asuman como base de su propia formación, como acercamiento a la praxis.

Por eso, la tarea epistemológica necesariamente tiene que articularse a la tarea política para contribuir a la precisión de proyectos democráticos plurales que se opongan a todas las formas de explotación, a la tecnocracia, al colonialismo y a la transnacionalización; estos proyectos democráticos centrados en los intereses mayoritarios de la sociedad deberán contribuir a la superación de la marginalidad y la economía subterránea; su reto es el creciente deterioro de: la educación, la salud, la vivienda y las fuentes de trabajo.

Se considera que las ciencias sociales tienen, pues, entre sus tareas vitales: ahondar la función epistemológica, contribuir a la democratización del Estado y de la sociedad, impulsar un orden jurídico mundial obligatorio para todas las naciones, apoyar la búsqueda de la alternativa y la esperanza y estudiar y construir científicamente las utopías recogiendo las experiencias históricas.¹⁰⁰ En esta perspectiva la función social de la universidad es concebida más allá de la racionalidad técnica y de la ilustración. Por eso requiere profesores formados desde una lógica diferente. Esta es la dirección que como búsqueda problematizadora y crítica se advierte actualmente en México en la formación de los profesores universitarios y se consolida como propuesta contrahegemónica de la visión tecnologista de la educación. Un balance general sobre la modernización educativa en el país, sus tendencias, su evolución, sus contradicciones y vacíos, posibilita un acercamiento a la comprensión de dicha problemática.

99. Cfr., GONZALEZ C., Pablo, "La crisis del mundo actual y la ciencias sociales en América Latina", 1492-1992 La interminable conquista, Joaquín Mortiz-Planeta, México, 1990, p. 230-231.

100. Ibid., p. 233-238.

CAPITULO QUINTO

PROPUESTA PARA LA FORMACION DEL PROFESOR UNIVERSITARIO CON BASE

EN LA

PRACTICA INVESTIGATIVA COMO ESTRATEGIA DIDACTICA

En el capítulo I se analizó la manera como se ha preparado a los profesores de la Universidad del Cauca dentro del contexto colombiano. Se mostró que debido a una tergiversación de la función de la universidad, la preparación se ha limitado al aspecto pedagógico y dentro de un enfoque instrumental sobre la docencia. Pero también se resaltaron algunas condiciones de la Universidad del Cauca y de Colombia que podrían favorecer procesos formativos.

En el capítulo II se plantearon fundamentos teóricos para explicar el reduccionismo de que ha sido objeto la formación profesoral.

Con el propósito de contribuir a comprender y a superar la situación analizada, en el capítulo III se desarrollaron bases conceptuales sobre lo que podría ser un proceso formativo del profesorado universitario. Y siguiendo una secuencia dialéctica de ir de la realidad a su representación y de ésta nuevamente a la realidad, en el capítulo IV se analiza la evolución que ha tenido en México la formación de los profesores universitarios en los últimos veinte años.

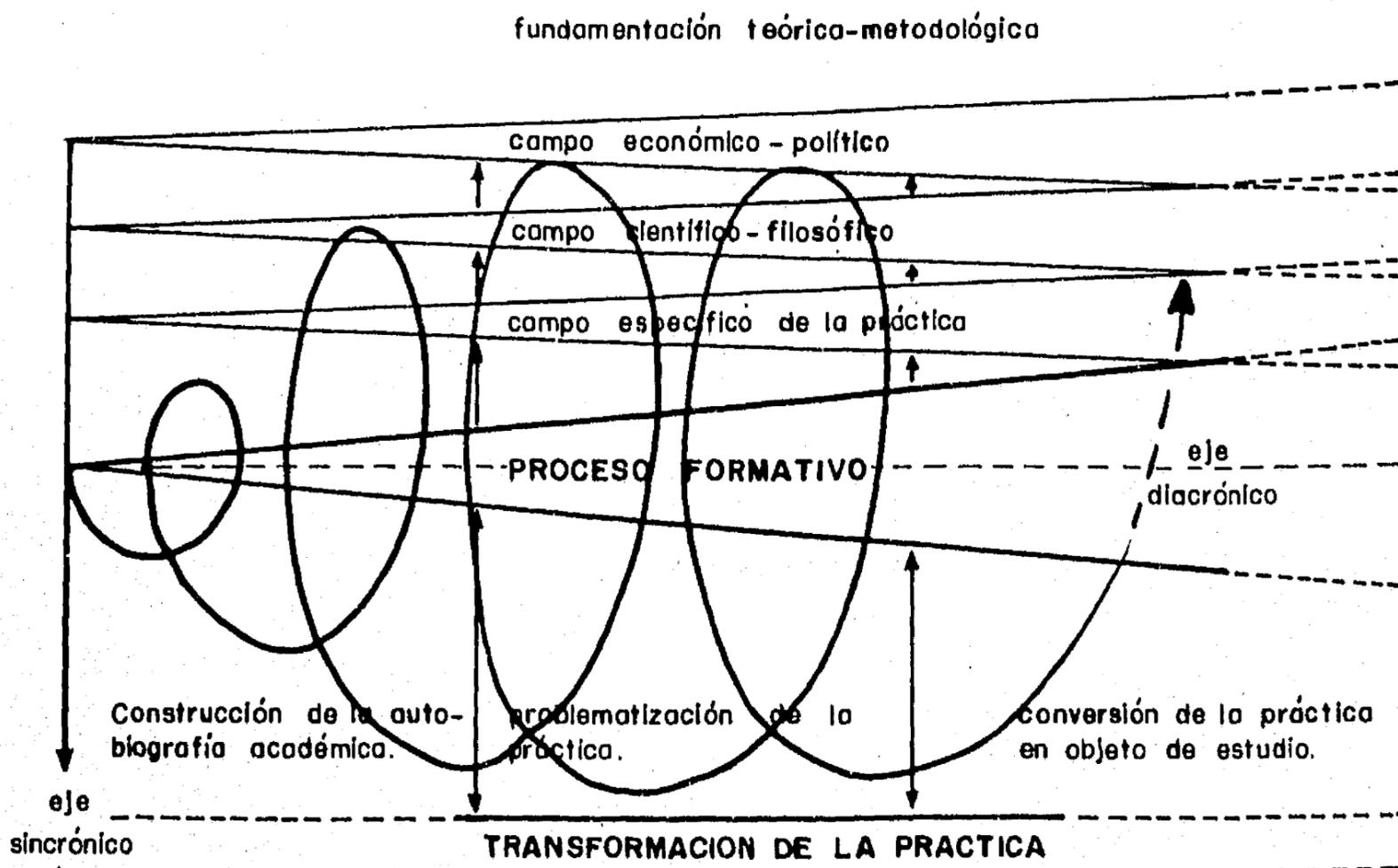
La última parte del presente trabajo es un intento de estructurar una propuesta suficientemente coherente pero al mismo tiempo flexible para apoyar la formación de los profesores de la Universidad del Cauca que actualmente están en ejercicio.

Hemos reconocido que en Colombia actualmente se están dando procesos políticos y sociales que favorecen la participación de diversas fuerzas e instituciones en la búsqueda de salidas para la crisis que afecta a la nación. Así la universidad puede aclarar su función desde una reflexión y una reorientación de su propio quehacer. Este marco permite la valoración del problema de la formación docente y genera condiciones favorables para intentar procesos formativos.

138A

CUADRO Nº 4

FORMARSE A TRAVES DE LA PRACTICA INVESTIGATIVA



La propuesta que se presenta a continuación asume como estrategia fundamental partir de las prácticas y de los proyectos que la reconstrucción de la universidad y la participación en el debate nacional han posibilitado y convertirlos en objeto de investigación en cuyo esclarecimiento y transformación se concrete la experiencia formativa.

Dentro de este propósito se busca en el corto plazo constituir un equipo de trabajo interdisciplinario, del cual aspiramos a hacer parte con la presente propuesta. Dicho equipo sería responsable de organizar una Maestría en Investigación y Docencia Universitaria para profesores de la Universidad del Cauca a partir de la recuperación y superación de la práctica de los docentes.

La empresa no es fácil y como se ha indicado, el afianzamiento de procesos formativos implica tareas políticas, gremiales y específicamente praxiológicas en el sentido de ir esclareciendo y articulando ideas y acciones.¹ Insistimos en que no hay fórmula apriorística válida para posibilitar los procesos formativos. De aquí se parte para sugerir que sean los propios profesores universitarios quienes desde la reflexión sobre su práctica vayan paulatinamente generando condiciones y medios adecuados para avanzar hacia experiencias formativas convirtiendo su quehacer en objeto de investigación y en práctica investigativa comprometida con la generación y superación de alternativas y al mismo tiempo conciente de sus reales alcances en la transformación de la sociedad y de la universidad.

5.1 Formarse construyendo una visión dialéctica

Esta tarea, entre muchas condiciones, requiere de fundamentos teórico-metodológicos coherentes y explícitos que el profesor en formación debe apropiarse críticamente e incluso producir. Es por ello que el concepto de praxis resulta insustituible dentro de los procesos formativos. Este concepto y la práctica que implica procuran ser esclarecidos desde una visión crítica sobre la universidad, la sociedad y la educación comprometida con la superación de situaciones injustas e irracionales y con el afianzamiento de unas perspectivas de conocimiento y de trabajo emancipadoras.

La formación implica un problema de tal magnitud que es preciso ir abarcándolo por aproximaciones temáticas y teórico-metodológicas sucesivas que incorporen y articulen tanto el quehacer docente específico como el campo profesional y disciplinario dentro del cual y para el cual se realiza el trabajo docente, con acciones y proyectos que lo constituyan en objeto de investigación.² Sería un contrasentido, pretender formar partiendo

1. Cfr., CARR y KEMIS, op. cit., p. 59.

2. Anota Bordieu que el objeto no es un sector de la realidad que aborde como propio ciencia alguna, sino una construcción de la mente que piensa, posibilitando así una forma particular de apropiarse el mundo. Asume, además, que la delimitación de un campo científico no está determinado por relaciones reales entre las cosas sino por relaciones conceptuales entre problemas; de allí se desprende que la ciencia se construye

de un inventario de problemas y soluciones hecho al margen de la práctica de sujetos que enfrentan situaciones histórico-sociales particulares. Esto equivaldría a una posición tecnologista y a una grave inconsistencia epistemológica y teórica, a pesar de los propósitos trascendentes que se invocaran y de la pretensión de rigor científico que se tuviera.³

En la presente propuesta se considera que la formación del profesor universitario al constituirse en objeto de investigación, bajo condiciones que incorporen el enfoque dialéctico, podría vincular sistemática y sustantivamente a los profesores a experiencias que descifren, signifiquen y transformen sus prácticas. Esto retaría a generar los medios indispensables para ello: marcos teórico-metodológicos, posiciones epistemológicas y políticas, condiciones laborales y sociales y estrategias, por ejemplo.⁴ Por eso el propósito principal del presente proyecto es sugerir y sustentar una estrategia para la formación basada en un enfoque dialéctico.

Pero tanto el enfoque dialéctico como la formación constituyen una búsqueda incesante con resultados siempre superables.⁵ El planteamiento dialéctico no es algo que ya esté construido y sólo haya que aplicar bajo ciertos preceptos metodológicos. En realidad es un planteamiento coherente y explícito sobre la cultura, la sociedad, el hombre, el conocimiento, la ciencia y la filosofía y en general sobre la realidad como totalidad. Pero está fundamentado en el concepto de praxis y como tal significa que el hombre comprende y transforma el mundo, se objetiva y lo objetiva históricamente a través de prácticas sociales concretas. Así, la praxis cumple un papel formativo.⁶

Las mediaciones indispensables para afianzar procesos formativos por medio de la praxis dentro de la visión referida se van generando en el planteamiento y desarrollo de contradicciones⁷, es decir, en la medida en que se avanza en la capacidad de interrogar y problematizar situaciones histórico-sociales concretas y experiencias de formación para superarlas, lo que significa avanzar estructurando y desestructurando y afianzar perspectivas

construyendo su objeto y que la formación es una problemática que debe ser construida históricamente. La presente propuesta se plantea desde esta perspectiva epistemológica. Cfr., BORDIEU, P., et al, op. cit., p. 51-54.

3. El argumento principal sobre la necesidad de articular la teoría y la práctica no se limita a fundamentar una teoría del conocimiento en la que el sujeto asuma un papel activo como garantía de una representación acertada de la realidad en su mente. La razón clave es que la praxis es una categoría gnoseológica y antropológica fundamentadora. Cfr., KOSYK, K., op. cit., p. 240.

4. Cfr., HABERMAS, Jurgen, op. cit., p. 32.

5. "... formación quiere decir que no se trata de cuestiones de procedimiento o de comportamiento sino de ser en cuanto devenido" GADAMER, Hans G., op. cit., p. 46.

6. Cfr., ULLOA A, María y HOYOS M, Carlos A., op. cit., p. 358.

7. Cfr., FREIRE P. et. al., Pedagogía, diálogo y conflicto... p. 81.

con sentido de una transformación permanente. Supone la producción de conocimientos y el ejercicio metódico y sustentado de la crítica como condición para apropiarse la cultura en sus diversas manifestaciones.⁸

La lógica dialéctica se opone radicalmente a los enfoques reduccionistas que pretenden impulsar soluciones construidas en abstracto, con propósitos exclusivamente instrumentales y dentro de líneas de continuidad.⁹

Sin pretender encerrarla en una definición, podría críticamente entenderse la racionalidad dialéctica como el desarrollo de una concepción y una manera de abordar la praxis humana (la que a su vez incorpora el pensamiento y la acción como elementos mutuamente constitutivos), con base en un análisis crítico de la realidad en su devenir histórico; análisis fundamentado en el principio de la contradicción y enfocado hacia la transformación de la realidad, la praxis y las concepciones sobre ambas, a partir de un círculo que relaciona la práctica y la teoría como partes de un todo integrado, de tal manera que incesantemente cada una remite a la otra. Las contradicciones, la negación y la superación serían los procesos principales de la dialéctica y su tesis capital la comprensión y transformación de lo real como una totalidad de múltiples interrelaciones y determinaciones.¹⁰

La dialéctica dentro del materialismo histórico, al concebir el proceso del conocimiento como praxis, recupera al sujeto para la comprensión y transformación de su quehacer y permite dar cuenta simultáneamente de la transformación que opera el conocer sobre el objeto conocido y la que opera este sobre el conocimiento y sobre el sujeto. Como consecuencia, esta concepción funda una teoría del conocimiento que le concede tanta importancia al objeto como al sujeto y entiende el conocimiento como una síntesis histórica y contradictoria de ambos.¹¹

Se reconoce en el materialismo histórico un gran esfuerzo hacia la superación de la dialéctica idealista, al enfocarla a captar el proceso real de las contradicciones sociales y materiales que constituyen el devenir

8. "Un conocimiento crítico es aquel que muestra su dimensión histórica, es decir, que se revela como un producto de determinadas relaciones sociales. Por lo mismo es un conocimiento que desmitifica la realidad en vez de ocultarla, que exhibe el mundo en su contradicción y no como una unidad inexistente, que sólo existe en relación con la práctica y que no existe como pura teoría." GUEVARA N., Gilberto, "La universidad alternativa", Investigación para evaluar el currículo universitario... p. 113.

9. Cuando la formación es concedida con referencia a un modelo estático prefijado, la experiencia de los maestros tiende a ser mitificada y a cumplir una función adaptativa. El concepto de continuidad, así, alude a una acumulación lineal e ininterrumpida de marcos interpretativos y de prácticas basadas en la certeza y en el desconocimiento de contradicciones y de negaciones que pudieran traducirse en rupturas y en reenfoques. Cfr., CARRIZALEZ, C., op. cit., p. 50-67.

10. Cfr., TORRADO, Rafael, Fines y métodos de la investigación, : Simposio Permanente sobre la Universidad, ASCUN, Bogotá, 1988, p. 33.

11. Cfr., TORRADO, Rafael, op. cit., p. 23.

histórico del hombre.¹² Desde esta visión se ha procurado captar la ciencia y la investigación científica como una actividad social, determinada socio-económicamente y orientada a la producción y a la reproducción del conocimiento, lo mismo que a la transformación de la realidad, en interacción con el trabajo y con la praxis de los hombres.¹³

En consonancia con lo anterior, el apoyo a la formación y a la práctica investigativa desde la concepción dialéctica y el desarrollo de ésta desde una praxis formativa, exigen ver los hechos y los fenómenos como parte de una totalidad que debe ser reconstruida, explicada y transformada desde las contradicciones y la esencia que revelan y ocultan simultáneamente.¹⁴ Así, las técnicas, los métodos, los instrumentos, las estrategias, las teorías y los problemas específicos tanto de la práctica investigativa como de las acciones que tienen propósitos formativos, deben ser contemplados como abstracciones de problemas educativos y sociales mayores.¹⁵

De allí la necesidad de impulsar una lógica y un método que permitan la construcción de una representación de la formación y de la investigación dentro de la problemática social y educativa fundados en sus contradicciones. Esta visión considera que la esencia de las cosas no se manifiesta nítidamente en los fenómenos y en los hechos, aunque estando allí, allí mismo se oculta.¹⁶ Por esta razón, la totalidad histórica ya sea natural o social no es el agregado de las partes, como tampoco su comprensión susceptible a una inferencia inductiva. Más bien, la realidad y su conocimiento son una construcción social a partir del reconocimiento y desarrollo de las contradicciones implicadas. Por eso, para desentrañar la esencia de la formación y de la práctica investigativa se requiere convertirlas en objeto de conocimiento de tal manera que la praxis que las abarque propicie la reflexión sobre sí misma.¹⁷

12. América Latina presenta hoy profundas desigualdades sociales cuya comprensión y superación es muy difícil ya que es necesario interpretarlas y construir alternativas que frente al actual orden mundial reivindiquen el derecho a nuestra propia identidad. El materialismo histórico ha nutrido esta perspectiva sin quedar exento de errores y contradicciones.

Hoy, ante el fracaso del denominado socialismo real, el capitalismo arrecia sus críticas y descrédito hacia formas de organización social y enfoques del conocimiento inspirados en la justicia social y en la superación de diversas formas de dependencia. Frente a esto son pertinentes algunas precisiones: 1) El fracaso de un proyecto político que se inspiró en una interpretación del materialismo histórico no es suficiente para legitimar el modelo capitalista ni para cancelar en su totalidad el aporte que esta vertiente pudiera hacer a las ciencias sociales. Desde luego, la apropiación de ella debe hacerse críticamente conforme a la evolución de la historia y no como un pensamiento fosilizado. Esto implica caer en errores y contradicciones que sin embargo potencian la praxis; 2) Es por eso que el único punto de partida válido para analizar la historia y los marcos interpretativos empleados es la crítica y la autocrítica. Cfr., SALAZAR V., Mario, "Lo que murió fue el estalinismo", La Jornada, septiembre 22 de 1991 y GONZALEZ C. Pablo, La crisis del mundo actual y las ciencias sociales en América Latina..., op. cit., p. 231.

13. Cfr., *ibid.*, p. 34.

14. Cfr., KOSYK, Karel, op. cit., p. 25.

15. Cfr. FREIRE, *La naturaleza política de la educación*, Editorial Paidós, Barcelona, 1990, p. 126.

16. Cfr., Kosyk, op. cit., p. 25-37.

17. Cfr., HOYOS M, Carlos A., *Epistemología y discurso pedagógico...* op. cit. p. 249.

Como más adelante se analizará, este punto es clave para la definición de la estrategia básica (la investigación como praxis) y para estructurar y desarrollar las líneas teóricas de apoyo en el plan de formación contemplado. La construcción de una perspectiva dialéctica a través de la formación contempla como prerequisites epistemológicos básicos: 1) la necesidad de articular la filosofía y la ciencia dentro de la praxis y 2) el fortalecimiento de la praxis mediante un círculo dialéctico que vinculando los fenómenos y los hechos particulares con la totalidad de la que son parte, favorezca diversas articulaciones.¹⁸

Entonces, lo más importante es partir de las variaciones y conexiones, de las relaciones contradictorias, de las tendencias y orientaciones que van adquiriendo los procesos formativos e investigativos en situaciones concretas; de las interacciones de éstos entre sí y con la problemática universitaria y socio-educativa. De esta manera la formación se iría reconstruyendo en un proceso de superación constante.

El enfoque dialéctico como construcción histórica presenta vacíos y contradicciones; y puede desvirtuarse dentro de lógicas que lo incorporan nominalmente pero que en su esencia lo niegan.¹⁹ Por eso la crítica que impulsa tiene que abarcarlo a sí mismo para lo cual es indispensable explicitar el marco teórico-metodológico y las prácticas, coherentemente con la tarea que pretende impulsar y con sus fundamentos epistemológicos, teórico-metodológicos y políticos; también una vigilancia epistemológica que lo consolide como aproximación y rectificación constante a la actividad investigativa que pretende impulsar. Al desencadenar verdaderos procesos formativos, el enfoque dialéctico crea condiciones favorables para su propio desarrollo.²⁰

Por lo anterior, la comprensión dialéctica de la problemática de la formación es tomada como un proceso de asimilación teórica y crítica; de interpretación y valoración; de esclarecimiento de las ideas y las prácticas, los propósitos y las condiciones materiales y culturales que posibilitan y obstaculizan la formación. Es un desenmarañamiento de los niveles y las dimensiones de la problemática en cuestión desde un referente teórico metodológico construido coherentemente en una lógica que se supone explícita y cuya cualificación es indispensable por medio de la praxis. Esta tarea científica, a su vez, es potenciada por el esfuerzo filosófico sistemático y crítico tendiente a captar la esencia de la formación y de la investigación, sus estructuras conceptuales internas, sus modos históricos de ser en condiciones socio-económicas concretas; así mismo, la

18. Cfr., MCCARTHY, T., op. cit., p. 61.

19. La racionalidad dialéctica mal podría reclamar para sí la exclusividad de la verdad absoluta, pretensión que critica en otras posiciones. Tampoco sería válido que posara como perspectiva no contaminada. Por ello recoge críticamente aportes de otros planteamientos. Pero es claro que esta apertura la hace sin renunciar a sus fundamentos teóricos y epistemológicos basados en la noción de praxis y en los principios de contradicción y de negación como tampoco a sus propósitos emancipatorios. Por ello, desde estos mismos supuestos apropia críticamente otras formas de racionalidad pero diferenciándose de ellas (fenomenológica, estructural, hermenéutica, por ejemplo). Cfr., TORRADO, R., op. cit., p. 34-38.

20. Cfr., JORGE W. Miriam, op. cit., p. 169.

estructura y el sentido de sus marcos teórico-metodológicos por medio de los cuales se intenta la comprensión y transformación de procesos formativos específicos.²¹

La comprensión y transformación de procesos formativos a través de un círculo dialéctico que procura, por una parte fortalecer la praxis mediante diversas articulaciones y por otra, desentrañar la esencia de la problemática de la formación del profesor universitario, se da con predominio de ciertas direcciones del pensamiento y la acción que no son irreversibles ni mecánicas. Estas direcciones van de lo personal a lo colectivo, de lo biográfico a lo histórico, de lo específico a lo general, de lo coyuntural a lo universal, de lo fenoménico a lo esencial, de la acción a la reflexión; de la práctica a la teoría, de lo concreto a lo abstracto. Pero dado el carácter dialéctico de los extremos se da un continuo retorno para prolongar el ciclo a la manera de un espiral infinitamente ascendente.²²

De acuerdo con lo expuesto, se apropia críticamente que para la construcción de una visión dialéctica a través de la investigación que a la vez devenga en práctica formativa,

es necesario someter la práctica científica a una reflexión que, a diferencia de la filosofía clásica del conocimiento, se aplique no a la ciencia hecha, ciencia verdadera cuyas condiciones de posibilidad y de coherencia, cuyos títulos de legitimidad sería necesario establecer, sino la ciencia que se está haciendo. Tal tarea, propiamente epistemológica, consiste en descubrir en la práctica científica misma, amenazada sin cesar por el error, las condiciones en las cuales se puede discernir lo verdadero de lo falso, en el pasaje de un conocimiento menos verdadero a un conocimiento más verdadero, o más bien como lo afirma Bachelard, "aproximando, es decir, rectificando". Esta filosofía del trabajo científico, como "acción polémica incesante de la razón", transpuesta a la instancia de las ciencias del hombre, puede proporcionar los principios de una reflexión capaz de inspirar y controlar los actos concretos de una práctica verdaderamente científica...²³

Según lo anterior, es claro que no toda práctica científica podría contribuir al afianzamiento de auténticos procesos formativos. No se trata sólo de hacer investigación sino de que ésta adquiriera una dinámica de formatividad, determinada por la posibilidad de que a través de la praxis, los profesores que se forman puedan descifrar y superar la génesis, el proceso y los propósitos de su actividad investigativa y docente, los supuestos epistemológicos, los problemas y las bases teórico-metodológicas, las estrategias y las condiciones institucionales y sociales dentro de las cuales llevan a cabo su actividad; los propósitos que pretende lograr con respeto a su práctica y al proceso formativo mismo en los términos que se han bosquejado anteriormente.

Con el propósito de contribuir a enfocar la formación del profesor universitario dentro de la visión referida y de ir creando y desarrollando diferentes alternativas que contemplen las condiciones históricas y sociales del contexto y de la institución, los intereses, las experiencias y condiciones de la práctica de aquellos así como el

21. Cfr., PAEZ M. Rodrigo, op. cit., 197.

22. Cfr., FREIRE P. y BETTO F., Esa escuela llamada vida... p. 71.

23. BORDIEU, Pierre, et al, op. cit., p. 20.

aprovechamiento de coyunturas favorables, se proponen una estrategia básica y varias de apoyo como base de un programa de Maestría en Investigación y Docencia Universitaria.

La estrategia básica consiste en que los profesores aborden la investigación de sus prácticas docentes como praxis.²⁴ Las estrategias de apoyo se refieren a condiciones, acciones, propósitos y decisiones requeridos para ello. Se consideran: 1) mantener un proyecto con varios subproyectos de investigación y un seminario permanente sobre el problema de la formación, 2) articular las diversas acciones formativas a la reflexión, desarrollo y concreción de un modelo universitario²⁵, 3) definir instancias, recursos y acciones explícitas para la formación y 4) disponer de una revista para la difusión y apoyo del proceso.

Se prevé que la estrategia básica y las de apoyo se constituyan mutuamente. A su vez se ha contemplado que la estrategia básica se concrete en 2 acciones simultáneas: 1) reflexión y transformación de la práctica y 2) apropiación y desarrollo de una base teórico-metodológica integrada por los siguientes campos de conocimiento: economía y política; ciencia y filosofía y disciplina o campo profesional específico del docente.²⁶

5.2. Estrategia básica: hacia la investigación como praxis

En la propuesta se concibe la actividad investigativa como una forma particular de la praxis a la cual es posible acceder desde la práctica de los profesores, por medio de un enfoque dialéctico y mediante el establecimiento de diversas articulaciones.²⁷ No obstante, se reconoce que la actividad investigativa no garantiza por sí misma la formación.

24. Cfr., SANCHEZ V. Adolfo, op. cit. 301.

25. El concepto de modelo universitario debe ser comprendido como planteamiento explícito y fundamentado, sujeto a un permanente ajuste, acerca de como cada institución o conjunto de ellas interpreta históricamente su relación con la sociedad y la cultura en condiciones históricas particulares; como define y aclara su misión y sus propósitos y como busca concretar o materializar la idea de universidad en sus prácticas y tareas específicas. Tal como se refirió en el capítulo IV, diversas coyunturas sociales e institucionales han llevado a mantener abierto en la Universidad del Cauca el debate acerca de la situación actual de la sociedad colombiana y del papel de la institución frente a la crisis generalizada, lo que ha constituido un espacio de formación que debe ser canalizado y potenciado mediante ideas, acciones y propósitos coherentes con la formación.

26. Cfr., FREIRE, P., Programa geral de formação de educadores . Rede municipal de Ensino de São Paulo, 1989-1992, p. 4.(mecnograma)

27. Se reitera que por múltiples razones, la práctica de los profesores presenta una cadena de desarticulaciones (ver Cap. IV, p.) que en el campo pedagógico se refleja en divorcios entre: el trabajo administrativo y académico, la investigación y la docencia, el contenido y el método, la problemática pedagógica y las disciplinas particulares; entre las diferentes disciplinas en torno a problemas concretos; entre la producción y la asimilación del conocimiento, por ejemplo. En consecuencia, la cualificación de la práctica debe ser considerada en cierto sentido como el establecimiento de articulaciones que vinculen lo particular con la totalidad que lo determina.

CUADRO No. 5

15-A

ESTRUCTURA BASICA DE LA MAESTRIA EN INVESTIGACION Y DOCENCIA UNIVERSITARIA¹

SEMESTRES

		I	II	III	IV			
		Seminarios de apoyo teórico - metodológico ²						
PROBLEMATICA SOCIO - EDUCATIVA GENERAL		Economía y política I	Economía y política II	Economía y política III	Economía y política IV			
		Ciencia y filosofía I	Ciencia y filosofía II	Ciencia y filosofía III	Ciencia y filosofía IV			
		Area específica I	Area específica II	Area específica III	Area específica IV	PROPUESTA EDUCATIVA	PROBLEMATICA SOCIO - EDUCATIVA ESPECIFICA DE SU PRACTICA	
	PROYECTO DE INVESTIGACION							
		Construcción de la autobiografía académica	Problematización de la práctica	delimitación del objeto	investigación			
		integración ³	integración	integración	integración			
Seminarios de reflexión sobre la práctica ⁴								

Véase:

- 1.- Formarse construyendo una visión dialéctica 139
- 2.- Apoyo teórico - metodológico para la formación 166
- 3.- Estructura y funcionamiento del Seminario Investigativo 179
- 4.- El Seminario Investigativo: espacio de construcción mediante la interacción 177

La investigación científica puede ser concebida y practicada desde enfoques, incluso, diametralmente opuestos entre los cuales se dan diversas posiciones que tienden a uno o a otro extremo y que repercuten de manera muy distinta sobre la formación de los docentes.²⁸ Son identificables por ejemplo, posiciones reduccionistas que de la problemática de la investigación científica sólo contemplan para la formación profesoral la dimensión teórico-metodológica en lo referente a la aplicación de la ciencia, ignorando el contenido y el origen político e ideológico de los planteamientos científicos, de las estructuras conceptuales así como sus repercusiones sobre las perspectivas de conocimiento y la formación humana; también los determinantes socio-históricos de las prácticas científicas y, en general, la compleja red de problemas a que éstas remiten como prácticas sociales específicas.

Los enfoques reduccionistas enfatizan la investigación como descubrimiento, es decir como la aplicación de medios y procedimientos que explicarían una realidad estática por la aplicación de preceptos teórico-metodológicos que los sujetos podrían asimilar, supuestamente limitándose a su comprensión para luego aplicar con eficiencia.²⁹ Los supuestos epistemológicos, la teoría del conocimiento, la división social del trabajo intelectual y los propósitos de la investigación que subyacen a esta posición y que no siempre son evidentes ignoran y eluden el problema de la formación humana en general y la relación entre la formación docente y la práctica investigativa. Reducen la contribución que la actividad científica podría tener sobre la formación del profesor universitario a una aplicación relativamente ilustrada de modelos científicos.³⁰

Como se ha reiterado, esto es posible sólo porque se parte de aceptar la desarticulación de la praxis en diversas formas y se considera que habría una actividad de rango superior, privativa de sujetos y condiciones históricas excepcionales, en la que se producirían marcos interpretativos y metodológicos que otros sujetos podrían aplicar al margen de la reflexión sobre los propósitos de su aplicación, la estructura lógica de su construcción, los supuestos epistemológicos y teóricos y los propósitos a los que sirven.

A esta visión se oponen planteamientos interesados en aclarar y transformar la práctica científica en lo que tiene que ver con: las mediaciones que la afectan y la posibilitan, los supuestos de su concepción y desarrollo y de su estructura lógico-conceptual; los límites y posibilidades de los sujetos en circunstancias específicas. Si bien se reconoce la necesidad de mediaciones teórico-metodológicas adecuadas, de una preparación y de una instrumentación específica, de campos espacializados y de objetos más cercanos a ciertas disciplinas, lo que procuramos es rebasar enfoques que ignoran los procesos formativos que la práctica de la investigación implica y pretende mostrar dicha práctica como la aplicación de fórmulas previamente establecidas.

28. HOYOS M., Carlos A., op. cit., p. 241.

29. Cfr., CARR y KEMMIS, op. cit., p. 71.

30. Ibid., p. 91.

El acercamiento a la investigación como praxis se enmarca en un pensamiento pedagógico alternativo que además de contextualizar socialmente el objeto que se va construyendo, de recuperar el papel activo de los sujetos en la construcción del conocimiento y de propender por una posición crítica, fundamenta la práctica en una perspectiva ética. Es decir, busca que la práctica social en sus diferentes especificidades se oriente desde una valoración de los que es justo, equitativo y fundamentador de la plena realización de los sujetos. Esta perspectiva es muy importante porque trasciende la visión mecanicista de la investigación como inferencia lógica de una realidad establecida aunque ésta sea irracional. La visión alternativa perfila dicha actividad como la concepción y construcción por parte de los sujetos de una realidad deseada que va más allá de lo inmediatamente posible.³¹ Aquí se destaca que cualquiera que sea el objeto que el profesor investigue para formarse, la práctica investigativa hace radicar su validez en la contribución que tenga para la formación del profesor universitario como tal.

En consecuencia se considera necesario que la problematización de la práctica, asunto que se desarrolla más adelante, en este mismo capítulo, abarque la dimensión que vaya adquiriendo la actividad investigativa, pues no se trata de que los profesores universitarios puedan abrir un espacio para la práctica investigativa, lo que remite a un complejo problema que a su debido tiempo los profesores deberán abordar.³² sino que el sentido de la práctica investigativa aporte significativamente para el desarrollo de procesos formativos. Es decir, que rescate en la investigación que realicen los profesores un verdadero sentido de formatividad desvelando y desmitificando la actividad científica.³³

31. Como oposición a una práctica escéptica, reproductiva y resignada a situaciones de irracionalidad, dentro de una visión alternativa, hoy se plantea la recuperación de la utopía pedagógica con el sentido de una práctica que no se reduzca a "un simple hacer estático, rutinario y no evolutivo (mecánico)" si no que es concebida como "un conjunto complejo de actividades de carácter social, conscientemente orientado a la transformación del objeto (a un fin) y que implica una cierta representación mental del objeto transformado. No es por lo tanto, una práctica sin futuro: es utopía, es la posibilidad de trascender el mañana sin caer en idealismos ingenuos, es construir desde la cotidianidad el sueño posible". ESCOBAR, G., Miguel, "La construcción de una pedagogía utópica", UNAM, México, 1991, p. 2 (mecnograma).

32. Reconocemos que tratar de vincular la investigación y la docencia dentro de la universidad pública aboca a diversos problemas. Uno de ellos consiste en indagar desde qué ideología se habla de este vínculo. Esta pregunta dimensiona el problema en tanto que permite "destacar el papel de los intereses, aspiraciones e ideales de clase en los procesos educativos", asunto clave en un proyecto sobre formación que no puede quedar limitado a lo teórico-metodológico sino que requiere ser visualizado desde una perspectiva política que posibilite percibir y afrontar las bases materiales y culturales que lo obstaculizan o lo posibilitan. Cfr. GLAZMAN, R., La Universidad Pública: La ideología en el vínculo investigación-docencia, Ediciones El Caballito, México, 1990, p. 155-157.

33. Abordar el problema sobre los límites y posibilidades de la práctica científica para la formación de los profesores universitarios necesariamente remite a la elucidación de uno de los mitos alrededor de esta práctica. Este mito presenta dos polos: 1) la posición ingenua según la cual el más elemental retozo intelectual es elevado a la categoría de investigación sin contemplar los rigores teórico-metodológicos y los determinantes y mediaciones que este tipo de actividad implica y 2) la concepción de la investigación como una categoría superior a la praxis que en vez de fundamentar gnoseológica y antropológicamente la constitución del ser social y la conciencia para sí de los sujetos en sentido amplio, se reduce a una

Por lo anterior se considera que la práctica investigativa contribuiría a la formación del profesor universitario, si entre otras condiciones: 1) promueve diversas articulaciones dentro de la praxis para la comprensión y transformación de la realidad oponiéndose sustentadamente a todo intento de reduccionismo sin que esto imposibilite la construcción y desarrollo de investigaciones particulares referentes a algunas de las dimensiones o niveles de la praxis,³⁴ 2) toma como propósito fundamental mediar y apoyar procesos formativos, 3) asume la tarea epistemológica de constituirse y desarrollarse como objeto de estudio y 4) se promueve desde una perspectiva dialéctica, procurando incidir en el desarrollo de ésta.

Dentro de esta visión, el presente trabajo aspira a constituirse en fundamentación teórico-metodológica para el ofrecimiento por parte de la Universidad del Cauca de un programa de formación avanzada para profesores universitarios que debe dar prioridad a los de la propia universidad. Se propondrá una Maestría en Investigación y Docencia Universitaria. Ello implicará un trabajo de discusión y análisis dentro de la Universidad a diferentes niveles; de diseño y de implementación en el cual se espera participar con el aporte que el presente documento pudiera representar.

Se espera conformar un grupo de 12 a 15 profesores que a partir de una reflexión sistemática sobre sus prácticas docentes las transformen en objeto de estudio mientras desarrollan simultáneamente apoyos teórico-metodológicos como mediaciones y como objeto de investigación.³⁵ En un principio se prevé un trabajo individualizado pero se espera que la problematización fundamentada de la práctica y de la experiencia formativa devenga en objeto de estudio dando paso a la conformación de 3 a 5 grupos de trabajo por promoción que aborden proyectos particulares de investigación hacia la construcción y puesta en marcha de propuestas educativas coherentemente fundamentadas. Cabe advertir que el eje del Plan de Estudios del programa previsto deberá estar constituido por la práctica investigativa.

posibilidad excepcional para algunos en quienes se conjugarían providencialmente ciertos factores. Esta es una de las bases de una división social del trabajo intelectual alienadora.

34. Desde un punto de vista dialéctico la delimitación de un objeto como recorte de la totalidad y su contextualización dentro de ella no se oponen sino que se requieren. Pero existe una diferencia fundamental entre la lógica dialéctica y la lógica formal en la delimitación del objeto de investigación. La primera concibe lo particular como una compleja y múltiple determinación de lo general. Por ello sugiere que un objeto sea construido como sucesivas aproximaciones desde múltiples referentes que se vertebran en propósitos y aspectos particulares sobre los cuales existe la conciencia de que son sólo partes de una totalidad. Por el contrario, el reduccionismo como perspectiva lógico-formal de conocimiento se fundamenta en el supuesto de que la totalidad es un agregado discreto de partes y que el conocimiento de una de ellas permite inferir características generales válidas, transformables en leyes científicas para explicar la realidad.

35. Para el ingreso al programa será necesario establecer mecanismos y criterios de selección que permitan, por una parte, confrontar las expectativas e intereses de los profesores con el enfoque que se les propone a fin de que los intereses auténticamente formativos primen sobre los credencialistas y, por otra, para que los profesores se vinculen voluntariamente pero con un claro sentido de compromiso sobre lo que implica construir una alternativa pedagógica.

El afianzamiento de la investigación como praxis se asume, entonces, como la forma de reflexionar, reconstruir y transformar las prácticas de los docentes³⁶ desde marcos interpretativos cada vez más coherentes, explícitos y fundamentados en la teoría y en la práctica; y, a su vez, como forma de producir y apropiarse un pensamiento educativo crítico, coherente y formativo a través de las diferentes tareas en que se concreta el quehacer docente.³⁷

Se parte del supuesto de que las prácticas de los profesores pueden cualificarse conformando un círculo dialéctico mediante el cual es indispensable y posible: comprender y transformar la acción y reflexionar sobre este proceso. Además se asume que esto se puede alcanzar de manera rigurosa, metódica y coherente dentro de una perspectiva dialéctica, la cual puede transformar la actividad investigativa en una praxis cualificada. Así, la cualificación de esta depende tanto de las ideas y acciones que logre concretar articuladamente como de las contradicciones que identifique y desarrolle para que la formación se potencie como construcción y reconstrucción, como aclaración, explicitación y rupturas de concepciones y prácticas.³⁸

36. No se hace referencia a la práctica docente sólo como actividad de enseñanza sino a las diversas actividades que realiza el profesor universitario definidas por estatuto y que inciden sobre la formación: docencia, investigación, extensión, capacitación docente, asesoría y administración académica. El actual proyecto de Estatuto Docente Nacional restringe la profesión docente universitaria a la enseñanza en una rama de la ciencia, el arte o la técnica y al trabajo de investigación y extensión y excluye la capacitación docente (quizá por omisión involuntaria) y la administración universitaria por considerarla incompatible con el ejercicio de la docencia, punto de vista que no compartimos por considerar que no plantea una contradicción fundamental y que al contrario incide negativamente en la profesionalización de la actividad académica y del desarrollo universitario. Creemos que la concepción, la gestión y la materialización de los proyectos educativos y universitarios son pertinentes a los profesionales de la educación y que esto tiene relación con la formación y debe potenciarla.

37. Dentro de la universidad una de las maneras como se elude el problema de la formación es considerando que ésta es asunto exclusivo de las áreas pedagógicas, particularmente de la filosofía de la educación y que los componentes de los planes de estudio que lo abordan tienen un carácter complementario, siendo las disciplinas técnicas el eje vertebrador de una formación que supuestamente desarrolla competencias específicas. De esta manera, la mayoría de profesionales dedicados a la docencia desligan su quehacer de su propia formación y de la de sus alumnos y colegas. Esto se agudiza cuando los profesionales del área pedagógica procuran contrarrestar la situación recurriendo a un discurso débil y abstracto que problematiza la formación desde valores provenientes de un idealismo ingenuo sin desarrollos teóricos y de escasas posibilidades epistemológicas, con la consecuencia de que la problemática fácilmente se diluye. A su vez, los profesores que se dedican a actividades como la investigación, la asesoría, la capacitación docente o la administración académica descargan la responsabilidad formativa completamente en los que se dedican a la enseñanza.

Teniendo en cuenta lo anterior, la propuesta procura contrarrestar esta situación relacionando las diferentes prácticas de los docentes con su propia formación y la profesional específicamente. Se contempla entonces como estrategia convertir cualquier práctica en objeto de investigación para que entre la formación humana y la formación profesional y entre éstas y la formación docente no haya sólo relaciones de carácter valorativo sino también epistemológicas y teórico-metodológicas que permitan sustentar y recuperar la formación como una de las tareas fundamentales de la universidad.

38. Cfr., CARRIZALEZ César, Uniformidad, marginalidad... p. 61.

Para este propósito se contempla como estrategia básica impulsar la reflexión sobre la práctica hasta convertirla en objeto de investigación permanente y apoyar simultáneamente el desarrollo de mediaciones teórico-metodológicas en una reflexión sobre la práctica y sobre ellas mismas.

5.2.1. Reflexión y transformación de la práctica

Esta tarea supone explicitación y superación tanto del pensamiento educativo como de las prácticas de los profesores.³⁹ Para ello se plantea avanzar en el proceso por fases que marcan cierta evolución si se considera el punto de partida de los profesores al iniciarlo, pero que desde el punto de vista dialéctico implican un ir y venir, conforme a las contradicciones que cada una de ellas identifique y desarrolle y, por lo tanto, conforme a la problemática a que remita. Se contemplan como fases: 1) construcción de la autobiografía académica, 2) problematización de la práctica y 3) conversión de práctica en objeto de estudio.

5.2.1.1 Construcción de la autobiografía académica

Generalmente los posgrados para formar al profesor universitario se centran en el desarrollo de un plan de estudios constituido por asignaturas, problemas o líneas temáticas contemplando la investigación como actividad complementaria. Por eso reducen los seminarios investigativos, contrariamente a su filosofía, a una estrategia metodológica desarticulada del planteamiento epistemológico que debería subyacerle.⁴⁰ Parten del supuesto, a nuestro juicio incorrecto, de que para iniciar un proceso reflexivo es indispensable una fundamentación teórico-metodológica previa y que sólo de esta manera es posible llegar al desarrollo de una investigación rigurosa cuya posterior aplicación podría afectar la práctica de los docentes. Esta concepción lineal no aborda el problema de la praxis y aunque tiene el propósito válido de desarrollar mediaciones teórico-metodológicas que son

39. Se parte de que los profesores universitarios desarrollan prácticas con diversos grados de cualificación que pueden devenir en procesos formativos organizados y fundamentados. De una parte, cuando se articulan coherentemente y se desarrollan como elementos mutuamente constitutivos el pensar y el hacer dan a la praxis una dinámica de formación. Pero así mismo se reconoce que aunque sea de manera incoherente e inconsistente, tiende a existir una correspondencia entre las ideas y las acciones de tal forma que detrás de toda práctica hay supuestos y que todo pensamiento tiende a materializarse en la acción.

40. A tal punto se ha desvirtuado el Seminario Investigativo que tuvo su origen en la universidad alemana que hoy es común la denominación de seminario-taller como si en aquel no se hiciera nada de valía y fuera necesario adjetivarlo. Aunque en la universidad alemana el seminario investigativo es concebido como espacio de estudio y producción de conocimiento, como búsqueda dialogada, como divergencia de opiniones fundamentadas, de desarrollo de capacidades y destreza investigativa, a la universidad latinoamericana, enmarcado en la tecnología educativa, se incorporó como una estrategia más o menos activa de asimilar un conocimiento ya existente. Cfr., NAVARRO, B., Nestor, El Seminario Investigativo, ASCUN, Bogotá 1988, p. 19-35.

indispensables para la cualificación de la práctica, incurre en el error de abordarlas tan sólo en el plano teórico postergando una hipotética aplicación.⁴¹

Esta desarticulación afecta tanto las posibilidades de transformación de la práctica del docente a través de la experiencia formativa como la apropiación y desarrollo de apoyos teórico-metodológicos. En el primer caso, el docente se resigna a que alguna vez podría aplicar lo que está asimilando pero no concreta esta posibilidad en su propia práctica.⁴² En el segundo caso la formación es confundida con una ilustración más o menos fundamentada, pero que no trasciende propósitos transmisivos. Los profesores quedan inhabilitados para desarrollar su verdadero potencial creativo y para acceder a una práctica que reconozca explícitamente la problemática epistemológica y trate de buscarle salidas fundamentadas, entendiendo que no hay mejor alternativa que iniciarse haciendo.⁴³

Teniendo en cuenta que la presente propuesta está dirigida a profesores en ejercicio se prevé la realización simultánea de la reflexión y transformación de la práctica y de la fundamentación teórico-metodológica.

El proceso formativo se inicia con la elaboración de una autobiografía académica como articulación entre la experiencia formativa y la práctica del docente. Esta articulación tiene la función epistemológica de imprimirle cierta direccionalidad a la fundamentación teórico-metodológica desde problemas concretos; así mismo, de contribuir al afianzamiento de la problematización sobre aspectos particulares de la práctica en marcos multirreferenciados. También la función epistemológica de esta fase a desarrollar marcos interpretativos, medios y estrategias para reflexionar conscientemente sobre la experiencia formativa hasta convertirla en objeto de investigación. Así la autobiografía se va constituyendo en referente de la dimensión que la experiencia formativa va alcanzando.⁴⁴

La autobiografía es un recuento histórico del docente sobre su experiencia educativa procurando expresar sus ideas y las prácticas que las materializan, de una manera veraz, autocrítica y consciente; debe ser una reconstrucción del enfoque dentro del cual el profesor percibe que ha sido formado, de la implicación de ello en sus prácticas específicas y en su papel de formador. Así mismo, deberá evidenciar las circunstancias y

41. Cfr., PUIGGROS, Adriana, "Actividades de investigación en la formación de pedagogos", Foro universitario No 23, México, 1982, p. 15.

42. Una característica común en los posgrados tanto de la universidad mexicana como de la colombiana son las bajas tasas de titulación. Quizá para explicar este fenómeno haya que tener en cuenta múltiples factores como el económico que cada vez reduce las posibilidades de que el profesor universitario se dedique de tiempo completo a desarrollar la investigación de su tesis. Pero no hay dudas de que así mismo, muchos estudiantes de posgrado cumplen los prerrequisitos académicos sin haber definido con claridad un problema de investigación y en consecuencia sin abordarlo.

43. Cfr., PAEZ M. Rodrigo, op. cit., p. 203.

44. Cfr., FREIRE, Paulo, Programa geral... p. 3.

motivaciones de su ingreso y permanencia en la profesión docente, su percepción sobre la problemática educativa y de la formación, los problemas a los cuales les concede especial significación, los proyectos personales y profesionales que tengan relación con su formación y la de los sujetos con quienes interactúa.

La autobiografía fundamentalmente debe ir incorporando aquello que el docente voluntariamente esté dispuesto a compartir organizada y fundamentadamente con otros colegas a través de un proceso formativo explícitamente inducido con propósitos que se deben discutir, definir y asumir democrática y responsablemente.⁴⁵ Como se aludirá en la fase de problematización, la formación humana se fundamenta en el diálogo que supone el reconocimiento del OTRO y la valoración de lo que la dialogicidad representa para el afianzamiento de una práctica social consciente y por ello formativa.⁴⁶

En la adopción de la autobiografía como punto de partida hacia una praxis formativa se han tenido en cuenta como supuestos fundamentales que:

1) aunque todo proceso formativo requiere mediaciones que rebasan al sujeto, formarse no puede ser más que un trabajo sobre si mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido,⁴⁷ anclado en el proyecto vital de cada sujeto del cual pueden derivarse propósitos, experiencias y significados que éste desee compartir y superar organizadamente con otros a través de un trabajo reflexivo y creativo;

2) todas las concepciones y las prácticas, coherentes y explícitas o no, se materializan en una cotidianidad que es preciso descifrar, problematizar y avanzar hacia ideas y formas de actuar que favorezcan la formación. Esto implica reconocer críticamente que:

La vida cotidiana es la vida de todo hombre. La vive cada cual, sin excepción alguna cualquiera que sea el lugar que le asigne la división del trabajo intelectual y físico. ... La vida cotidiana es la vida del hombre entero, o sea: el hombre participa en la vida cotidiana con todos los aspectos de su individualidad, de su personalidad. En ella "se pone en obra" todos sus sentidos, todas sus capacidades intelectuales, sus habilidades manipulativas, sus sentimientos, pasiones, ideas, ideologías.⁴⁸

La propuesta plantea que la formación de los profesores de la Universidad del Cauca, dentro de las condiciones concretas a que se refiere el capítulo IV, parta de la elaboración y permanente ajuste de una autobiografía que se vaya desarrollando con los seminarios de apoyo teórico-metodológico resignificándose desde ellos y al mismo tiempo enfocándolos hacia una problemática cada vez más definida. El propósito fundamental en este caso es

45. Ibid., p. 3.

46. Cfr., FREIRE, Paulo, *Hacia una pedagogía...* p. 56.

47. Cfr., FERRY, Gilles., El trayecto de la formación (La tarea de formarse), Editorial Paidós, México, 1990, p. 43.

48. HELLER, Agnés, Historia y vida cotidiana, Editorial Grijalbo, México, 1985, p. 39.

llevar la práctica del profesor a una reflexión compartida, sistemática y explícitamente fundamentada, es decir convertirla en un objeto de investigación.

Se reconoce la necesidad de romper el círculo vicioso que las diversas desarticulaciones de la práctica establecen entre la realidad como concreto aparente y sus representaciones caóticas. Por eso se enfatiza en la necesidad de abordar dialécticamente la reflexión de los profesores sobre su propia práctica, sobre su cotidianidad.⁴⁹

Como proceso evolutivo esta tarea considera que :

1) Dadas condiciones favorables el profesor podría sistematizar su proceso formativo a partir de prácticas y significados que estaría dispuesto a esclarecer, compartir y superar con otros colegas en formación;

2) La autobiografía hecha inicialmente con las categorías analíticas y marcos interpretativos del profesor que la elabora, ofrece la posibilidad de avanzar hacia planteamientos explícitos y coherentes como consecuencia, tanto de una reflexión sobre la práctica, como de la apropiación crítica de mediaciones teórico- metodológicas.⁵⁰

3) Las mediaciones teórico-metodológicas generan condiciones favorables para que el profesor apropie y desarrolle una perspectiva dialéctica que se constituye en mediación fundamental para su formación como quiera que le posibilitan su producción intelectual. Como oportunamente se ha planteado y sustentado la formación del profesor universitario debe propiciar un pensamiento relativamente autónomo y la estructuración de una lógica fundamentada, explícita y multirreferenciada, así como el desarrollo de una práctica crítica y productiva.

La autobiografía podría iniciarse con cualquier experiencia del docente. Se requeriría que en dicha experiencia se fueran buscando las relaciones que pudiera haber con la formación humana en sentido amplio y con la formación dentro de un campo profesional o disciplinario particular. Sería necesario ir descubriendo poco a poco las relaciones internas y externas del problema o problemas que se derivan de la experiencia.

Abordado algún problema, es indispensable que a través de los seminarios se vayan construyendo categorías de análisis que lo enmarquen en contextos cada vez más amplios y complejos. Se requiere también fortalecer actitudes, puntos de vista y estrategias metodológicas que ayuden a : intercambiar experiencias y propósitos,

49. Uno de los reparos que se hace válidamente a las experiencias formativas fundamentadas en la autogestión es la frecuente falta de una crítica fundamentada a la praxis, de tal manera que descubra en ella elementos alienantes. Es indispensable, por eso, desmitificar la participación como garantía de un conocimiento no contaminado ni distorsionado. Aunque sea sin pretensiones teóricas se impone la necesidad de una vigilancia epistemológica dentro de los procesos formativos.

50. HOYOS M. Carlos A., op. cit. p. 250.

abordar críticamente los diversos problemas planteados por los profesores, acceder a informaciones relevantes, compartir la producción intelectual que se vaya generando, debatir organizada y fundamentadamente la experiencia y a esclarecer líneas de interés.

Lo importante es que haya una aproximación contextualizada a la problemática de la formación que relacione los fenómenos y los hechos aislados con la totalidad y vaya explicitando el carácter multideterminado y multirreferenciado de los aspectos y problemas de la práctica. Se busca que esta aproximación devenga en la identificación y articulación de diversos problemas.

5.2.1.2 Problematización de la práctica

Como evolución de la fase anterior y tránsito hacia la construcción y desarrollo del objeto de investigación,⁵¹ esta fase constituye el paso de una reconstrucción individual, consciente y libre del quehacer docente a una reflexión compartida, crítica y cada vez más fundamentada sobre éste y su contexto institucional y social, de tal forma que los docentes aclaren y diferencien global y progresivamente lo que debe ser transformado y superado de lo que debe ser preservado y fortalecido. En este sentido, problematizar significa avanzar hacia el planteamiento sustentado de diferentes problemas relacionados entre sí e ir definiendo un eje vertebrador de posibles líneas de investigación y al mismo tiempo articulador de la praxis y de la experiencia formativa.⁵²

En consecuencia, la problematización requiere ser enfocada hacia la reflexión, el esclarecimiento y la acción sobre: 1) una problemática general que los docentes van delimitando y unos problemas particulares dentro de ella articulados entre sí que constituyen el contexto de la práctica del docente y de su experiencia formativa, 2) la dirección que va adquiriendo la práctica investigativa a partir de la propia realidad de los docentes, 3) el sentido que se le va imprimiendo a la experiencia formativa y las condiciones de todo orden que la potencian y la obstaculizan y 4) la tarea de problematización propiamente dicha.

51. Ya se aludió a los fundamentos según los cuales la práctica investigativa en la formación de los profesores se va constituyendo a medida que la formación es transformada en objeto de investigación por parte de quienes la están buscando (Cap. V, notas de pie de página, no. 1 y 8). ¿Pero qué es lo que hace posible esta constitución? Reconocidas las mediaciones indispensables y las condiciones requeridas, se enfatiza ahora que la formación humana esta basada en la reflexión como práctica social que le posibilita al hombre adquirir conciencia de sí mismo como consecuencia del reconocimiento del OTRO y de la toma de distancia respecto del mundo objetivo (ver Cap. II, p.). Entonces la tarea epistemológica de construir una perspectiva científica a través de la praxis requiere ser potenciada socialmente.

52. Cfr., PANSZA, Margarita, "La importancia de la problematización del conocimiento en la formación docente", Foro Nacional sobre formación de profesores universitarios, CISE-UNAM, 1987, p. 8.

Entonces, se procura que la problematización de la práctica como parte de la actividad investigativa devenga en praxis⁵³ como aproximación a la construcción del objeto, como reflexión y transformación del objeto y como crítica a la reflexión sobre el objeto. Así la problematización se iría aclarando y estructurando a medida que reconociera las contradicciones que la enmarcan y que debe desarrollar.⁵⁴

Desde el punto de vista epistemológico lo anterior implica dos supuestos. Según el primero, la praxis investigativa no es punto de partida para la comprensión y transformación de la realidad y del sujeto sino algo en lo cual puede devenir la problematización de la práctica si es enfocada dialécticamente.⁵⁵ El segundo supuesto es que la perspectiva científica se fundamenta en la construcción del objeto de conocimiento como sistema de relaciones conceptuales entre problemas, lo cual implica no tanto descubrir problemas y relaciones como si construirlos.⁵⁶

Los dos supuestos planteados sugieren, no una aplicación de los resultados de la ciencia a la formación de los profesores sino una vinculación sustantiva de éstos a la ciencia que se está haciendo, aunque una reflexión y una apropiación crítica de la ciencia hecha se considera pertinente y necesaria. De la práctica científica no se recupera para la formación del profesor sólo sus aportes teóricos, metodológicos, instrumentales y técnicos sino fundamentalmente su contribución epistemológica para desarrollar una perspectiva de conocimiento

53. Aquí se está asumiendo que toda praxis es actividad pero no toda actividad es praxis. La actividad es definida como un conjunto de actos de un sujeto sobre una materia prima dada para su transformación sin que se garantice plena conciencia por parte del sujeto como tampoco coherencia entre las ideas y las acciones. La praxis como actividad propiamente humana y fundadora del ser social y de la conciencia, supone una mutua constitución del pensamiento y de la acción, una coherencia entre ellos y una adecuación a fines cuyo cumplimiento exige cierta actividad cognoscitiva. Así la praxis es construcción de los sujetos a través de su formación. Cfr., SANCHEZ V., Adolfo, op. cit., p. 245-253.

54. Tanto la crítica como la problematización frecuentemente tienden a ser distorsionadas al ser confundida la primera con el ataque y la segunda con el conflicto. En el presente trabajo la crítica se refiere al desarrollo y la aplicación de criterios para discernir o descifrar la praxis. La problematización es entendida como el planteamiento y esclarecimiento fundamentado de situaciones que se desea transformar hacia otras cuya representación es coherente con criterios explícitamente planteados. En este sentido, tanto la crítica como la problematización constituye una praxis productiva que requiere ser viabilizada desde ella misma.

55. La praxis es resultante de la coherencia entre el pensamiento y la acción, de la adecuación a fines y de la actividad cognoscitiva. Pero es claro que no sólo depende de estos factores. Como práctica social está condicionada por dinámicas, fuerzas e intereses sociales, por condiciones materiales y culturales que allí se desprenden y por el espacio que logre consolidar en situaciones histórico-sociales concretas. Sin esto, el problema de la praxis queda limitado a la esfera de la teoría del conocimiento.

56. Como se advirtió (Cap. II, p.....) la realidad no es algo dado sino una construcción histórica de los sujetos. Esto es clave para poder profundizar en una crítica a la concepción de la práctica investigativa basada en una visión tecnologista de la educación. Esta supone que los problemas existen con independencia de los sujetos y que los marcos interpretativos y metodológicos ya están dados por las diferentes disciplinas y por tanto pueden ser aplicados válidamente. Entonces la investigación se reduce a aplicar estos instrumentos a situaciones ya definidas con independencia de los sujetos y de sus contextos histórico-sociales particulares.

relativamente propia.⁵⁷ Entonces no se pretende formar algunos investigadores en la educación para que otros educadores supuestamente se formen, sino impulsar la actividad investigativa de los profesores hacia su propia formación; la idea es formarse haciendo investigación como estrategia no como fin en si misma.

Ha de quedar claro que lo que se busca es la formación de los profesores universitarios no el desarrollo de perspectivas de investigación. Por eso no se trata de practicar la investigación desde cualquier enfoque. En este planteamiento están implícitas dos hipótesis. La primera, es que una formación adecuada genera condiciones adecuadas para la práctica investigativa. La segunda es que existen prácticas investigativas que podrían ser realizadas al margen de una sólida formación, es decir, como acción instrumental.

Esta es la razón por la cual se considera insuficiente que el profesor se limite a asimilar teorías, métodos y técnicas sobre como hacer investigación científica. Más bien se plantea que abordando la investigación como praxis puede crear condiciones favorables para su formación. Esta idea apropia críticamente que:

La enseñanza de la investigación requiere, de parte de quienes la conciben como de los que la reciben, una referencia directa y constante a la experiencia en primera persona de la práctica, la metodología de moda que multiplica los programas de investigaciones refinadas pero hipotéticas, las consideraciones críticas de investigaciones realizadas por otros o los veredictos metodológicos no podrían reemplazar una reflexión sobre la relación justa con las técnicas y un esfuerzo, aun azaroso, por transmitir principios que no pueden presentarse como simples verdades porque son el principio de la investigación de verdades.⁵⁸

Conforme a lo anterior habría que precisar qué es lo que debe ser problematizado y cuál es la mejor manera de hacerlo. Se requiere insistir que el objeto problematizado y la forma de hacerlo requieren ser concebidos dialécticamente; esto es, basados en las contradicciones, negaciones y construcciones que la misma praxis vaya generando.

Esto implica rigor teórico y metodológico.⁵⁹ Pero siendo dicho rigor indispensable debe ser construido, apropiado críticamente y decantado a través de una práctica consistente. Entonces la problematización, además de contribuir al planteamiento explícito de problemas y de relaciones entre ellos, requiere generar condiciones y medios adecuados para potenciarse. Con fundamento en lo expuesto, la problematización abarcaría las prácticas e ideas de los profesores, la problemática investigativa y la experiencia formativa.

Con relación a las ideas y a las prácticas de los profesores, se considera que la autobiografía académica ha explicitado lo que para aquellos es significativo, prioritario y viable como interpretación limitada de su propia realidad, conforme a sus propios marcos interpretativos y categorías de análisis.

57. Cfr., PAEZ M. Rodrigo, op. cit., p. 128.

58. BORDIEU, et al, op. cit., p. 13.

59. "...La democracia y la libertad no anulan la rigurosidad" FREIRE, Paulo, Hacia una pedagogía... p. 52.

Entonces la problematización como actividad organizada en la cual los sujetos comparten democrática y voluntariamente experiencias, intereses y propósitos debe ir generando condiciones y medios para elucidar cuales asuntos, problemas y significados son explícitos y cuales no. De igual manera son interrogados, además de los objetos sobre los que se reflexiona, los medios y la actividad reflexiva en si misma. Esto incluye las estrategias, los medios, las técnicas, las categorías de análisis, los marcos interpretativos y los propósitos compartidos. También cobra sentido aclarar la incidencia del desarrollo de los seminarios teórico-metodológicos sobre el desenlace de la problematización y la transformación de la práctica y del mismo modo el grado en que la praxis se va cualificando y contribuye a articular las líneas teóricas entre si, a delimitar problemáticas, a precisar contradicciones y con todo ello a mejorar la experiencia del profesor como formador y como sujeto en formación.

Además, la problematización del apoyo teórico-metodológico en función de la problemática general que se vaya definiendo, en principio debe ser orientada a contrastar: la visión que dicho apoyo proporciona, la delimitación coherente de problemas particulares, las articulaciones posibles de establecer tanto entre teorías como entre problemas y su traducción en marcos teóricos y metodológicos, en categorías interpretativas y enfoques de enseñanza y de investigación.

Asimismo la problematización de las líneas de apoyo teórico-metodológico abarca la interrogación progresivamente sustentada acerca de la percepción que se vaya alcanzando de la estructura y de la lógica desde las cuales cada línea es construída conceptual y metodológicamente; acerca de las limitaciones y posibilidades que esto implica, conforme a la problemática que se vaya delimitando, a los proyectos que se vayan perfilando y a la formación profesional y disciplinaria, en el establecimiento de una manera relativamente propia de pensar y de actuar.⁶⁰

En el caso anterior, lo importante es ir planteando de manera cada vez más sustentada y coherente, las contradicciones y problemas epistemológicos y teórico-metodológicos que se presentan en la construcción de la perspectiva dialéctica como estrategia para afianzar posibilidades de conocimiento.

El propósito fundamental de esta fase es que la problematización de la práctica y de la experiencia formativa haga posible, por una parte, avanzar hacia el planteamiento de problemas significativos que puedan ser transformados en objeto de investigación dentro limites razonables de rigor teórico-metodológico y, por otra, ir definiendo líneas de interés que concreten la relación organizada y fundamentada entre los profesores y, a futuro, el desarrollo de proyectos de investigación.⁶¹

60. Cfr., JORGE W. Miriam, op. cit., p. 167.

61. Cfr., STROMQUIST, Nelly, "Algunas consideraciones metodológicas sobre la investigación acción", Foro Universitario No 56, México, 1985, p. 50.

5.2.1.3 Conversión de la práctica en objeto de estudio

Estrictamente cada una de las fases diferenciadas en la reflexión y transformación de la práctica de los docentes (autobiografía académica, transformación de la práctica y conversión de ésta en objeto) son parte del proceso de construcción del objeto.⁶² Pero la diferenciación, además de resaltar la evolución de la teoría y la práctica a través del proceso formativo, busca señalar que aunque el objeto, desde un punto de vista dialéctico, no puede considerarse completamente construido, hay criterios que permiten captar el paso de "conceptos operatorios" a "conceptos sistemáticos".⁶³ Dentro de estos últimos, un problema adquiere coherentemente nuevos significados.

La conversión de la práctica problematizada en objeto de estudio supone, entonces, el empleo de marcos interpretativos y categorías analíticas coherentes. Se ha afirmado al principio de este capítulo que la formación de profesor universitario remite a una red de problemas a los cuales es preciso irse acercando por aproximaciones articuladas, mediante construcciones cuya base teórica sea explícita. Por ello resulta indispensable asumir que:

para poder construir un objeto y al mismo tiempo saber construirlo, hay que ser consciente de que todo objeto científico se construye deliberada y metódicamente y es preciso saber todo ello para preguntarse sobre las técnicas de construcción de los problemas planteados al objeto.⁶⁴

Desde el punto de vista de la actividad investigativa y de su relación con la formación de profesor, la conversión de sus prácticas en objeto de estudio asumido en forma deliberada y fundamentada, es condición indispensable para mantener abierta una problemática en cuyo acercamiento epistemológico y teórico-metodológico se apoya la formación.⁶⁵

En nuestra propuesta esta fase es de capital importancia porque significa que el profesor al asumirla le imprime una direccionalidad a su práctica y a su experiencia formativa como búsqueda incesante. Alrededor del objeto en construcción cada vez se incorporan nuevos problemas y nuevas relaciones tanto internas como externas que apoyan la capacidad interrogativa y fundamentan la interacción humana en propósitos contruidos y compartidos democráticamente. Es preciso recordar que mientras la construcción de la autobiografía es una

62. Dentro de la práctica investigativa el objeto asimilado al concepto de problema de investigación cumple la función de dar inicio a un proceso. Pero dentro de una problemática tan compleja como la formación del profesor universitario, se supone que cada proyecto desarrollado, en vez de concluir definitivamente sobre ella, la abre de tal manera que el objeto se va construyendo por aproximaciones sucesivas.

63. Se emplean estos conceptos dentro del planteamiento global sobre la práctica investigativa. Cfr., BORDIEU, et al, op. cit., p. 54.

64. Ibid., p. 72.

65. Antes que hacia la construcción de una base tecnológica para enfrentar los problemas pedagógicos universitarios, concebimos la investigación en sentido filosófico como el empleo del rigor teórico-metodológico de la ciencia para la estructuración de una perspectiva de conocimiento.

acción individual y espontánea, la construcción del objeto es resultante de la problematización de la práctica en forma organizada y con marcos interpretativos que los sujetos construyen y apropian en interacción a través de su experiencia formativa.

Por lo antes expuesto, en la elucidación de esta fase se considera como eje de análisis: 1) ¿qué es el objeto de estudio?, 2) ¿cómo se construye y cómo se relaciona con la actividad investigativa y con la experiencia formativa?, 3) ¿qué elementos podrían conformarlo? y 4) ¿qué funciones cumple?.

Por objeto de estudio entendemos un planteamiento coherente y fundamentado explícitamente en un sistema de relaciones conceptuales acerca de la práctica de los docentes para su esclarecimiento y transformación. Abarca la dimensión teórico-epistemológica, así como la experiencia formativa a través del programa que se destine a tal fin. Supone un plan de investigación fundamentado y una reflexión crítica sobre su evolución.⁶⁶

Dentro de una amplia problemática el objeto es el elemento generador y articulador de interrogantes; alrededor de él se vertebran proyectos de investigación y de transformación del pensamiento y del quehacer docente. En él se va concretando y expresando un planteamiento integrador de la cosmovisión, la concepción educativa, el enfoque de la problemática teórico-metodológica y teórico-epistemológica y las alternativas técnicas para potenciar la propia formación y la de los sujetos que interactúan con el docente. Esta integración enfocada dialécticamente hace posible ir identificando cada vez nuevos problemas y nuevas alternativas para comprender y transformar la práctica, a medida que se va cohesionando y desarrollando el sistema de relaciones conceptuales.⁶⁷

Hecho este bosquejo sobre el objeto, corresponde indagar cómo se construye desde la práctica de los docentes y cuál su relación con la actividad investigativa y formativa de los profesores. Para comprenderlo es preciso reiterar que la formación sólo es posible alcanzar si se encara como praxis y que por ello se requiere transformar la actividad investigativa en una forma particular de praxis en la que las ideas y las acciones de los profesores se van constituyendo como un todo integrado.

A medida que la teoría y la práctica sobre la actividad investigativa va alcanzando una articulación más profunda (como estructuración y como negación) la conversión de la práctica en objeto va siendo más evidente y fundamentada. Como consecuencia, la reflexión sistemática y profunda del quehacer cotidiano tiene mayores posibilidades de ser comunicada a otros y compartida con ellos; de ser teorizada y por ello interrogada deliberadamente; de ser enfocada hacia propósitos formativos.⁶⁸

66. Cfr., BORDIEU, Pierre, op. cit., p. 51.

67. Cfr., CARRIZALEZ, César, op. cit., p. 63.

68. Cfr., PAEZ M. Rodrigo, op. cit., p. 201.

Se destaca que la actividad reflexiva crítica sobre lo cotidiano es, a su vez, condición indispensable para apropiarse productivamente las mediaciones que los diferentes campos teóricos pueden proporcionar. Esto significa que el acercamiento a los diferentes campos teórico-metodológicos está condicionado por el desarrollo en los profesores de la capacidad para ir planteando preguntas y problemas significativos sobre la estructura lógica, sobre los contenidos, sobre los diversos determinantes, sobre los propósitos epistemológicos, por ejemplo, de los marcos interpretativos con los que va teniendo contacto. A su vez, se considera que los profesores van alcanzando igualmente capacidad para interrogar lo teórico de su propia práctica ya sea sobre cómo se relaciona su cotidianidad con los planteamientos teóricos, o sobre la forma como éstos van siendo apropiados, producidos y sistematizados por el propio docente; también sobre el nivel de conciencia que se va alcanzando a cerca de la actividad cognoscitiva.

Entonces, el objeto es construcción de los sujetos que se forman investigando; algo a lo que se llega por la superación dialéctica de fases aproximativas que partiendo de la cotidianidad y bajo condiciones adecuadas, devienen en praxis. Así, el objeto es algo que se estructura y se reconstruye a medida que los sujetos aclaran y problematizan marcos teóricos e interrogan y transforman sus prácticas de manera coherente y fundamentada.⁶⁹ En otros términos, el objeto es una construcción cualificada a través de un trabajo consciente, crítico y sistemático de los profesores sobre sus propias prácticas. Como tal, debe responder a unas exigencias básicas de rigor teórico-metodológico. En el primer caso se requiere la explicitación de los marcos interpretativos desde los cuales se interroga el objeto. En el segundo, el acercamiento a él supone una aclaración básica de la teoría del conocimiento sobre él desde la cual se construyen y aplican los propósitos de conocimiento, los medios, instrumentos y procedimientos de una manera coherente.⁷⁰

Aquí es importante resaltar que la práctica investigativa no es reducible a un medio por el cual se alcance la formación. Antes que un instrumento infalible para un conocimiento absoluto de la realidad es una praxis sujeta a las vicisitudes y a las posibilidades de cualquier práctica social. Resultaría conveniente recordar que también una perspectiva dialéctica de conocimiento requiere ser construida dialécticamente; esto es, potenciando las contradicciones que como modelo lógico implica, las contradicciones derivadas de su construcción y confrontación con situaciones histórico-sociales y con sujetos concretos.⁷¹

Así, la práctica investigativa también es una construcción histórica de los sujetos que se forman a través de ella. En consecuencia, para que la experiencia investigativa devenga en experiencia formativa es indispensable que sea transformada por los sujetos que la llevan a cabo en objeto de estudio. Esto supone explicitar y reflexionar críticamente sobre los propósitos y fundamentos de la actividad cognoscitiva que ella posibilita; escudriñar los

69. Cfr., BORDIEU, Pierre, op. cit., 83.

70. Cfr., JORGE W. Miriam, op. cit., p. 169.

71. Cfr., TORRADO, Rafael, op. cit., op. cit., p. 40.

marcos y sistemas de interrogación y de hipótesis; esclarecer la estructura lógica y el alcance explicativo y predictivo del sistema de relaciones conceptuales dentro del cual la investigación es constituida en objeto de estudio.

Ante todo, reflexionar la práctica investigativa y su contribución a la formación implica desvelar el contexto y el sentido de dicha práctica e interrogar sustentadamente la comprensión que los docentes van alcanzando de lo que es investigar y la coherencia de dicha idea con las prácticas que llevan a cabo.

En la relación entre la construcción del objeto, la práctica investigativa y la formación del profesor universitario se ha tomado como punto de partida el hecho de que "la ciencia se construye construyendo su propio objeto".⁷² Esto es consistente con el propósito de que los sujetos se formen comprendiendo y transformando sus prácticas y como consecuencia con la concepción de la práctica investigativa en una lógica que busca superar la racionalidad técnica.⁷³

¿Cómo está estructurado el objeto? Este es el tercer aspecto contemplado en nuestro análisis sobre él. Al respecto se reitera que cualesquiera que sean el grado de especificidad de las prácticas del docente, la dimensión contemplada o los propósitos buscados necesariamente la acción y reflexión sobre el objeto deberá articular coherentemente tanto las ideas que los sujetos estructuran sobre sus prácticas como la materialización de ellas en acciones concretas. En consecuencia, dentro de propósitos formativos el contenido base del objeto de estudio es el quehacer docente como praxis.

Si el objeto es construido desde el concepto de praxis va incorporando elementos que ayudan a establecer diversas articulaciones y problemas. A manera de ilustración se hará referencia a elementos que requieren ser articulados entre sí como objeto de estudio para la formación de los profesores. Pero éste debe ser una construcción sistemática y dialéctica.

El carácter sistemático del objeto implica que cualquier idea o práctica que se constituya en objeto debe ser captado como parte de un todo integrado dentro de una visión global que relacione coherentemente la

72. Esto implica que la práctica científica se cualifica como praxis en la medida en que investigando alrededor de un objeto genera condiciones para su propio cuestionamiento. Cfr., BORDIEU, et al, op. cit., p. 9

73. Hemos insistido en que la racionalidad técnica no se limita a la esfera instrumental de la acción humana como tampoco a la dimensión técnica como oposición a la teórica. El concepto de razón instrumental abarca también el uso irreflexivo, dogmático y mecanizado de los cuerpos teóricos y del pensamiento científico y filosófico. La perspectiva dialéctica emplea estos cuerpos de conocimiento y estas lógicas pero los toma a su vez como objeto de estudio. Esto implica considerarlos como algo en construcción y además el reconocimiento de que son construidos y empleados por sujetos históricos y en condiciones histórico-sociales que relativizan su validez.

cosmovisión, la concepción educativa, la problemática epistemológica y teórico-metodológica y los planteamientos técnicos de los profesores sobre el objeto y su contexto. La estructura del objeto adquiere una dimensión dialéctica en la medida en que cada uno de los elementos que la conforman y las articulaciones que se derivan se sintetizan en nuevas construcciones que al negarse generan otras más y así sucesivamente, de tal forma que cada elemento y cada articulación contribuye a constituir otros, y al mismo tiempo, a cuestionarlos para inducir a nuevos planteamientos y a nuevas prácticas.

Así por ejemplo, una categoría analítica derivada de un planteamiento teórico contribuye a interrogar aspectos concretos de las prácticas docentes. Pero a su vez, la problematización de dichos aspectos implica la reflexión y la crítica acerca de dicha categoría, su contexto teórico, los supuestos epistemológicos que le subyacen, la lógica y principio de su construcción y su contribución teórico-metodológica, para la comprensión y transformación de las prácticas o de las ideas de los sujetos. Pero también la interrogación hecha al objeto a través de la categoría analítica posibilitaría indagar acerca de la forma como el sujeto la ha construido o apropiado y sobre la conciencia que tenga de ello. Puede resultar de este proceso que la categoría empleada se consolide ahora de manera más fundamentada, se supere o se reemplace. También que se afiance o se modifique el proceso de su apropiación o construcción. Igualmente que se transformen o refuercen prácticas interrogadas a través de ella.⁷⁴

En este sentido, el objeto como parte de una totalidad concreta va posibilitando que las prácticas de los profesores se constituyan en un sistema coherente de articulaciones. A manera de síntesis se plantean algunos elementos que podrían devenir en estructura del objeto. La construcción de éste en cierta medida refleja la evolución de la formación que van alcanzando los profesores. Son ellos:

- Los aspectos particulares o específicos de la práctica de los docentes o de su experiencia formativa;
- la problemática general que se va constituyendo explícita y fundamentadamente alrededor de los problemas particulares, tanto en sus relaciones internas como externas;
- los sistemas lógicos y los principios de construcción del objeto referidos tanto a la especificidad del mismo (teoría del objeto) como al acercamiento lógico a él (teoría del conocimiento del objeto) y a las disciplinas desde las cuales se busca el acercamiento y la transformación del objeto;⁷⁵

74. Cfr., BORDIEU, Pierre, op. cit., p. 53.

75. Cfr., De ALBA, Alicia, op. cit., p. 137.

- los marcos teórico-metodológicos que se van constituyendo en mediaciones para la aproximación al objeto y para la formación del profesor (marcos interpretativos, categorías analíticas, estructuras metodológicas, instrumentos, técnicas, medios y procedimientos.);
- la actividad cognoscitiva y su relación con propósitos formativos manifiestos y con desarrollos y problemas significativos.
- la reflexión sobre la experiencia formativa y la crítica consciente y fundamentada sobre la actividad reflexiva;⁷⁶
- las condiciones económicas, políticas y sociales, su traducción en condiciones institucionales y su incidencia sobre los procesos formativos.

Se considera que uno cualquiera de los elementos enumerados o de sus aspectos podría constituirse en eje vertebrador de la construcción, investigación y transformación del objeto.

El último aspecto considerado en relación con el objeto es la función que cumple para la formación del profesor. Se han contemplado dos grandes propósitos:

1) Concreta la práctica investigativa en ejes vertebradores y en contextos explícitamente planteados. Este propósito hace trascender la reflexión individual de cada docente hacia un cuestionamiento de sus prácticas y hacia un trabajo organizado, compartido y sistemático que hace descansar el proceso formativo en un diálogo coherente y fundamentado. Las prácticas de los docentes tienden así a ser comprendidas y transformadas a través de la interacción humana libremente comparativa y buscada y cuyo significados y propósitos tienden a ser contruidos y transformados coherentemente;

2) Afianza en los sujetos una actitud científica basada en propósitos formativos. Esta actitud tiende a ser crítica y rigurosa frente a la comprensión y transformación de la práctica; amplia, democrática y optimista frente al papel de los sujetos en su propia formación. Concibe el conocimiento humano como una aproximación dialéctica a la realidad de los sujetos.

Hasta aquí se ha ilustrado y fundamentado el proceso a través del cual se considera factible transformar la práctica de los profesores universitarios en objeto de estudio para mantener permanentemente abierta la problemática de la formación y para investigarla y enfrentarla sistemáticamente. Al reconocer el papel

76. Cfr., McCARTHY, T., *op. cit.*, p. 68.

fundamentador que para la formación tiene la reflexión crítica sobre el pensamiento y la acción, la propuesta busca superar los enfoques teorizantes y los instrumentalistas.⁷⁷

Desde luego advertimos que la validez de este propósito y su materialización no son exclusivamente problemas de la imaginación creadora, pero tampoco posibles sin ella. Frente a la racionalidad técnica que esteriliza el pensamiento creador es preciso soltar amarras y tratar de crear condiciones para que la formación del profesor universitario antes que fundamentarse en la asimilación pasiva de marcos teórico-metodológicos, se apoye en la liberación y fundamentación de su ingenio para que construya propósitos, medios y procesos que de manera organizada y compartida posibiliten la formación.⁷⁸

Existen condiciones objetivas tanto en la sociedad colombiana como en la Universidad del Cauca que facilitan y obstaculizan la formación. Estas condiciones responden a fuerzas, intereses y lógicas sociales concretas en pugna que al predominar imprimen direcciones y condicionamientos a la educación en general a la universidad y a la tarea formativa.

Dentro de este contexto se van afianzando lógicas, prácticas y hábitos de una considerable inercia negativa como quiera que responden a un interés adaptativo. En consecuencia es indispensable reconocer que la formación es una categoría y un propósito extrañado en la universidad. Formar no es reconocido ahora como una necesidad prioritaria; incluso, la incorporación del concepto al lenguaje universitario se ha hecho pervirtiéndolo dentro de una lógica curricular mucho más cercana a la racionalidad de la producción industrial que hacia la potenciación del ser social y de la conciencia para sí de los sujetos.

Por ello se considera indispensable que la formación en lugar de partir de la ilustración en los diversos campos y corrientes del pensamiento, parta de una reflexión crítica sobre la propia cotidianidad como eje vertebrador de múltiples y complejas articulaciones y problemas a los que se pueda acceder por una cualificación de la praxis reflexiva; en esto las mediaciones juegan un papel capital.⁷⁹

77. Los problemas teóricos como problemas de la praxis tienen dimensiones teóricas y prácticas mutuamente constitutivas; igual sucede con los problemas prácticos. El reduccionismo consiste en reconocer tan sólo una de dichas dimensiones. Cfr., SANCHEZ, V., Adolfo, op. cit., p. 115.

78. Cfr., ESCOBAR G. Miguel, La construcción de una pedagogía utópica... p. 4.

79. Es típica de la cultura universitaria la posición según la cual la realidad solo podría ser conocida y transformada a partir de un marco teórico de probada consistencia. Entonces muchos universitarios agotamos nuestras vidas construyendo dicho marco sin reflexionar siquiera sobre la actividad cognoscitiva que ello implica. La acción práctica casi siempre es aplazada indefinidamente en espera de una coherencia que se pretende alcanzar en abstracto. Desde luego el anterior reconocimiento no implica ignorar la necesidad de diversas mediaciones entre las cuales las teórico-metodológicas son de vital importancia. Se requiere reconocer que solo puede haber respuestas inteligentes y coherentes donde haya preguntas de la misma calidad. Pero Así mismo, que dichas preguntas se construyen preguntando.

La problemática teórico-epistemológica y teórico-metodológica de la formación podría enfocarse desde dos perspectivas. Con sentido reduccionista podría ser destinada a ilustrar la lógica y los principios de la construcción de teorías sobre el objeto y sobre el conocimiento del objeto para derivar alternativas de intervención que supuestamente serían válidas en cualquier situación histórico-social. En este sentido el interés es fundamentalmente metodológico y respondería al propósito de buscar estrategias eficientes y económicas a través de las cuales cualquier profesor podría ser formado. Este es el planteamiento científico de la tecnología educativa.⁸⁰

Desde una perspectiva dialéctica la problemática de la formación es reconocida como un hecho histórico que se da en condiciones y a través de sujetos concretos. Entonces para aclararla y afectarla es indispensable indagar sobre las diferentes dimensiones y determinaciones del problema, sobre las contradicciones implicadas; sobre las articulaciones posibles de establecer entre diversos problemas y alternativas. Esto implica esclarecer lo que es explícito y perceptible en la problemática pero también lo que está oculto o es disimulado en ella.

Como consecuencia se hace indispensable que la problemática epistemológica y teórico-metodológica se aborde desde la praxis de los sujetos. Se requiere saber qué cosas tienen claras y cuáles no; cuál es la articulación entre sus ideas y sus acciones; cuáles son la lógica y los principios que fundamentan su pensamiento educativo, su actividad cognoscitiva y práctica; en qué condiciones interactúan; cuáles son sus intereses, propósitos y problemas significativos. Así mismo se considera indispensable escudriñar el contexto de su acción.

La perspectiva dialéctica resalta la necesidad de potenciar la acción humana en su conjunto hacia propósitos emancipadores;⁸¹ es decir, destaca en el conocimiento sus posibilidades de articulación con intereses políticos que buscan la plena realización de todos los sujetos. Por esto, aunque hoy la formación sea ignorada como uno de los propósitos centrales de la universidad, es posible impulsarla como praxis contrahegemónica y resulta éticamente indispensable para contrarrestar el atraso, la injusticia y la resignación que el actual orden internacional y los enfoques neoliberales y neoconservadores tratan de fortalecer en los países dependientes.

Por las razones anteriores a lo largo del presente trabajo se ha insistido en la necesidad de recuperar y fortalecer para la formación de los profesores universitarios las posibilidades reflexivas y críticas sobre su praxis y su contexto a través de la interacción humana fundamentada y organizada. Desde esta posición teórica y epistemológica se ha buscado fundamentar una propuesta de formación que parta de la comprensión y

80. A partir de modelos de simulación han sido difundidas en América Latina las técnicas de la microenseñanza para la formación profesoral que sin entrar en problematización alguna y con un fin sólo instrumental pretenden el desarrollo de habilidades didácticas como el uso del tablero, las técnicas de interrogación y de interacción grupal, de resolución de problemas y elaboración de conceptos, entre las principales.

81. Cfr., GIROUX, Henry, Pedagogía radical, Editora Autores Asociados, São Paulo, 1983, p. 11.

transformación de sus prácticas y de su contexto socio-histórico y que recíprocamente vaya abordando la reflexión y apropiación crítica de las mediaciones teórico-metodológicas⁸² para transformar la inercia negativa que hoy predomina en sus prácticas en una inercia positiva que posibilite la formación.

5.2.2 Apoyo teórico-metodológico para la formación

En la presente propuesta, para que la formación de los profesores se vaya consolidando con el avance de la actividad investigativa se ha tomado como punto de partida la reflexión y transformación de la práctica. El afianzamiento de esta reflexión presupone ir avanzando desde la autobiografía académica para convertir la práctica en objeto de estudio que articula nuevas reflexiones y nuevos marcos interpretativos y metodológicos potenciándose en ellos y potenciándolos.

Pero si tenemos en cuenta que la práctica de los profesores es desarticulada tanto por una carencia de formación como por una lógica social imperante que privilegia la acción instrumental no sería suficiente promover la reflexión ignorando las mediaciones indispensables para su desarrollo.⁸³ De ellas se aludirá a las teórico-metodológicas que agrupadas en tres grandes campos (ciencia y filosofía; economía y política y campo profesional o disciplinario específico del profesor) se proponen como eje temático de los Seminarios Investigativos. En el análisis del apoyo teórico se consideran 3 aspectos: 1) las disciplinas contempladas en cada campo y los grandes problemas a los que responden, 2) el tratamiento de los campos a través de los Seminarios Investigativos y 3) la función de cada campo y su relación con los demás. Pero antes de desarrollar cada uno de estos aspectos, consideremos algunas precisiones.

Aunque se reconoce la necesidad de las mediaciones teórico-metodológicas nuestra posición es que éstas no son asimilables exclusivamente como un problema teórico⁸⁴ y por lo tanto, tampoco reducibles a una ilustración desarticulada de la práctica a través de la cual se forman los profesores. Entonces las mediaciones teórico-metodológicas deben ser construcciones de los sujetos. En tal sentido requieren ser constituídas en objeto de

82. Lo cual implica el supuesto de que todo conocimiento para que sea formativo requiere por parte de los sujetos la comprensión sobre lo que es el acto de conocer. Entonces una teoría o un método sólo deben ser apropiados como acto de conocimiento, es decir a través de una práctica reflexiva y crítica; incluso en los casos en que no se modifique el contenido apropiado.

83. Así como el conocimiento no es posible sin una práctica reflexiva, tampoco la reflexión debe ser confundida con un activismo ingenuo que no logre romper el círculo vicioso de nociones y pseudoconcreciones mediante la problematización fundamentada. Cfr., PANSZA, Margarita, op. cit., p. 13.

84. No basta que un discurso sobre el conocimiento enuncie propósitos emancipadores para que potencie perspectivas de conocimiento. Lo teórico en el proceso de conocer es apenas parte de una unidad dialéctica y por ello carece de autonomía para significarse a sí mismo. Una categoría analítica por ejemplo, no cobra su validez por la coherencia lógico-formal de su construcción en abstracto sino por la capacidad que demuestre para interrogar problemas concretos de la realidad y para facilitar su propio desarrollo. Cfr., VIGARELLO, Georges, op. cit., p. 392.

estudio que relaciona dialécticamente una problemática concreta, unos ejes temáticos o analíticos desde los cuales se vaya interrogando coherentemente al objeto, la reflexión sobre el proceso cognoscitivo y la reflexión crítica sobre el grado de conciencia acerca del proceso total.

Cuando hablamos de la construcción de las mediaciones teóricas a través de la praxis en realidad se pretende resaltar e impulsar la actividad productiva de los sujetos a través de su práctica.⁸⁵ Desde este punto de vista, construir una mediación teórico-metodológica debe ser interpretado como la apropiación crítica (desde criterios explícitos y coherentes, a través de propósitos deliberados y en contraste con los propios marcos referenciales que requieren ser reflexionados y reconstruidos de marcos interpretativos ya existentes; mas no únicamente apropiarlos sino adecuarlos en función del objeto y fundamentalmente producirlos.⁸⁶ Pero esta última etapa indispensable para la formación es un proceso necesario de construir desde la filosofía de la praxis y en la praxis.⁸⁷

Conforme a lo anterior, la cualificación de la práctica reflexiva requiere de mediaciones teórico-metodológicas adecuadas pero el desarrollo de éstas requiere igualmente de la superación de los propósitos reflexivos. Se concluye que tanto la reflexión como la constitución de una base de apoyo teórico forman parte de la praxis como totalidad y son dos elementos que se constituyen, significan y transforman mutuamente. Abordados de esta manera potencian el proceso formativo, la teoría y la práctica de los profesores dentro de una unidad dialéctica.

Después de estas breves acotaciones establezcamos algunas precisiones y reflexiones críticamente sobre cada uno de los aspectos considerados con relación al apoyo teórico.

5.2.2.1 ¿A qué grandes problemas responde el apoyo teórico-metodológicos?

La perspectiva prevista es que a través de la práctica, y para su cualificación, los profesores, desde su propio marco referencial-conceptual avancen hacia la estructuración de un marco teórico-metodológico explícita y coherentemente sustentado que les permita interrogar su práctica, reflexionarla crítica y sistemáticamente y avanzar hacia una praxis productiva que dialécticamente se vaya autocualificando. En consecuencia, la

85. Cfr., KENT S. Rollin, prólogo a Brunner y Flisfisch, Los intelectuales y las instituciones de la cultura, UAM-Azc., 1989, p. 9.

86. Cfr., PUIGGROS, Adriana, *Actividades de investigación...* p. 20.

87. Se quiere destacar la diferencia entre un discurso abstracto sobre la praxis y una praxis dentro de la filosofía de la praxis. Lo científico, lo filosófico o el pensamiento común son todas formas particulares de la praxis y su cualidad no debe establecerse en abstracto sino desde su capacidad para conocer y transformar la realidad.

concreción de este propósito constituye el problema general al que debe responder el desarrollo de las mediaciones teórico-metodológicas.

El problema general es a su vez eje vertebrador de otros problemas particulares de los cuales se consideran tres: 1) ¿Cuál es la relación entre el desarrollo del conocimiento y la formación del profesor universitario a través de la práctica investigativa. Este problema se aborda desde la articulación de la ciencia y la filosofía;⁸⁸ 2) ¿Cuál es el contexto que determina la formación humana en la universidad y la del profesor universitario? Este interrogante se intenta responder a través de la articulación de la problemática económica y política en relación con la educación y 3) ¿Cómo articular un proceso formativo explícitamente inducido a la práctica del profesor? La respuesta se busca en una reflexión sobre el propio campo profesional o disciplinario dentro del cual el profesor desarrolla su práctica.

Se advierte que las respuestas a cada uno de los interrogantes anteriores aunque alcanzaran un alto grado de coherencia y se construyeran dialécticamente apenas serían una aproximación al problema y una respuesta parcial. Incluso la articulación de las tres preguntas enunciadas presentaría estas mismas limitaciones. Como recorte de una totalidad social y educativa, la formación tanto general como la del docente son partes de problemas mayores y al mismo tiempo contextos de problemáticas específicas.

Por esto se reconoce en la conversión de la formación en objeto de estudio la necesidad de avanzar en dos sentidos opuestos pero articulados: la contextualización del problema en un marco multirreferenciado y la delimitación del mismo desde un recorte de las relaciones internas del problema. Esto tiene implicaciones tanto en la estructuración y desarrollo de un marco teórico coherente en cada profesor sobre el problema de la formación como en el desarrollo de proyectos investigativos y en la transformación de la práctica a partir de problemas específicos.

Pero quizá la implicación más importante es que cada vez se abre más la problemática de la formación y de esta manera la práctica investigativa también abre perspectivas de conocimiento que se fundamentan más en lo que sean capaz de interrogar fundamentada y significativamente⁸⁹ que en lo que pudieran explicar, aunque existiera

88. Cfr., McCARTHY, T., op. cit., p. 61.

89. Para un propósito formativo es muy importante que el profesor recupere y revalore el significado de preguntar como base del conocimiento. Es frecuente que en la enseñanza solo se promuevan aquellas preguntas significativas para el profesor o que éste pueda responder, como si el objeto fuera comprobar su sapiencia frente a los alumnos en vez de interrogar dialogadamente la realidad. Freire relaciona esta actitud con el autoritarismo y afirma que "el educador autoritario tiene más miedo a la respuesta que a la pregunta". Por ello, cuando el profesor intenta la pregunta desde sí mismo y la relaciona con su formación recupera la capacidad de asombro y la curiosidad humana como vía hacia el conocimiento y las promueve en el diálogo. Agregaríamos que el conocimiento y desarrollo de esta contradicción en lo ideológico debe fundamentar y fundamentarse en el desarrollo de marcos interpretativos que posibiliten el planteamiento cada vez más

plena conciencia de que el conocimiento es aproximación parcial y provisional a la realidad. Esto podría traer profundas implicaciones sobre la transformación de la práctica de los docentes.⁹⁰

3.2.2.2 Campos de apoyo teórico-metodológico

Con este concepto se hace referencia a la articulación de áreas de conocimiento que han sido definidas a partir de los tres problemas considerados: el conocimiento, los determinantes de la formación y la práctica de los docentes. En consecuencia se han definido como campos: el científico-filosófico, el económico-político y el de las prácticas específicas del docente.

Cada uno de los campos tiene la función de contextualizar de manera muy amplia y general el problema de la formación y de manera particular el problema específico que llegue a ser abordado por cada profesor. Se busca que los aspectos o problemas específicos que puedan derivarse del objeto que se vaya construyendo puedan ser relacionados con la problemática social en los aspectos sociales, económicos y políticos, tanto en la manifestación amplia de estos problemas como en la manifestación particular dentro de la sociedad colombiana y el contexto regional e institucional.

Se parte de que a la conversión de la práctica, y dentro de ella la actividad investigativa y la experiencia formativa, en objeto de estudio se llega por la articulación coherente de diversos problemas específicos con base en categorías analíticas y sistemas de relaciones conceptuales coherentemente entrelazados y explícitos.⁹¹ A medida que el objeto va siendo más coherentemente planteado, éste se aborda a mayor profundidad lo cual significa interrogarlo con progresiva significación desde uno cualquiera de los campos de apoyo teórico o desde la articulación de ellos en torno a aspectos específicos. Pero recíprocamente, al profundizar en un aspecto

profundo de interrogantes sobre situaciones complejas. Cfr., FREIRE, Paulo, *Hacia una pedagogía ...* p. 54-56.

90. Tanto la estructura de los planes de estudio como los propósitos del trabajo docente dentro de la tecnología educativa responden a modelos hipotéticos sobre los contenidos requeridos para solucionar los problemas específicos de las prácticas profesionales. El supuesto es que un profesional es competente de acuerdo con el repertorio de explicaciones y de habilidades que acumule. Por eso se enfatiza en la asimilación de información.

En el corto plazo este modelo parece consistente y adecuado a la demanda de los empleadores; pero a medida que cambian las demandas inmediatas y se transforman las prácticas profesionales es evidente la conveniencia de que la formación se fundamente en procesos de aprendizaje. Al cambiar el enfoque de la formación, los propósitos curriculares, las interacciones, los contenidos, las estrategias, el sistema de evaluación, en general el modelo pedagógico, cambia radicalmente.

91. Hemos sostenido que tanto la construcción del objeto como la superación de la práctica se dan por procesos de aproximación que no son acumulaciones lineales. La validez en el desarrollo de una categoría o de una teoría no depende únicamente de lo que permita agregar a lo ya construido sino también de su capacidad para retomar viejos problemas o problemas aparentemente superados desde nuevas perspectivas.

particular de la práctica se incrementan las posibilidades de un conocimiento más profundo de cada campo como marco interpretativo.

Sin embargo, la relación de un problema con un campo particular o el abordaje de un campo y dentro de él de un problema o aspecto específico no debe conducir a una especialización atomizada sino a procesos dialécticamente opuestos de delimitación y contextualización que se traducen en: 1) la afinación y explicitación de las relaciones internas del problema relativo al objeto para considerar aspectos específicos, para interrogar al objeto sobre problemas concretos desencadenando prácticas cada vez más específicas; esto significa avanzar desde preguntas muy generales hacia preguntas específicas y fundamentadas y 2) contextualizar en relaciones cada vez más amplias y complejas los aspectos particulares que se definen en el objeto.

Cada uno de los tres interrogantes en que se concreta el problema global del apoyo teórico y las articulaciones que surjan de allí es desagregado y profundizado en cada uno de los campos de apoyo contemplados. A manera de ilustración veamos algunas preguntas pertinentes que ayudaría a materializar este propósito:

¿Cuáles son los problemas más significativos que cada uno de los campos aborda?;

¿Qué grandes tendencias de pensamiento son identificables en cada una de las disciplinas articuladas en los campos (filosofía, ciencia, economía, política y disciplina o profesión particular)? ¿Cuál es su contexto ideológico, político, filosófico? ¿Cuál es su posición frente a los grandes problemas sociales, frente a las tendencias de la actual orden mundial, frente a las coyunturas de las formaciones sociales particulares? ¿Cómo interpretan la problemática social y educativa? ¿Cuáles son sus concepciones explícitas o deducibles acerca de la sociedad, la cultura, la naturaleza, el hombre, el conocimiento, la educación, la ciencia y la tecnología? ¿En qué campos profesionales y disciplinarios es más perceptible su concreción? ¿Qué posiciones y autores son los más representativos?;

¿Qué posiciones fundamentan y promueven en las relaciones de la universidad con la sociedad, con la cultura y con la formación?;⁹²

¿Cuál es la lógica de construcción conceptual y metodológica al interior de cada campo de conocimiento y de cada tendencia, qué lógica de conocimiento promueve y cómo puede ser reflexionada, apropiada y enfocada hacia el desarrollo de una perspectiva de conocimiento propia?;⁹³

92. Cfr., BONVECCHIO, Claudio, op. cit., p. 50.

93. Cfr., PAEZ M. Rodrigo, op. cit., p. 203.

¿Cuáles de esos campos y tendencias pudieran ser más permeables a una praxis reflexiva y más comprometidos con el impulso de la formación del profesor universitario dentro de una perspectiva reflexiva, crítica y dialéctica?

Cada campo, en el diseño curricular del programa que se defina se concretará en seminarios específicos y alternativos pero que deben integrar tanto de manera sincrónica como diacrónica⁹⁴ los contenidos temáticos, los problemas de los que se ocupan, la problemática teórico-metodológica y epistemológica implícita y su relación con la formación humana y con la formación del profesor universitario.

Aludamos a continuación la función prevista para cada campo e ilustremos la problemática específica que le sería pertinente en relación con la formación del profesor universitario.

Campo científico-filosófico:

La articulación de la ciencia y de la filosofía es enfocada a contextualizar la problemática del conocimiento humano; a esclarecer los límites y posibilidades dentro de los que la actividad cognoscitiva podría apoyar la formación del profesor universitario y las condiciones que potencian y obstaculizan la práctica investigativa como estrategia de formación.

Con base en lo anterior se plantean preguntas⁹⁵ ilustrativas que se consideran pertinentes y que se refieren a problemas muy generales de la ciencia y de la filosofía, de la práctica científica y de la práctica filosófica; de la estructura lógica y de los presupuestos epistemológicos de cada uno de los campos, de las relaciones entre ellos, de las implicaciones teórico-metodológicas y de la incidencia sobre la práctica investigativa y la formación de los docentes. Por ejemplo:

¿Cuál es el papel de la ciencia y cuál el de la filosofía en el desarrollo del conocimiento humano? ¿Cuál podría ser su relación con la investigación que de su propia práctica hicieran los docentes para apoyar su formación? ¿Qué consecuencias son previsibles del uso técnico de la ciencia y de la aplicación del pensamiento filosófico a la formación? ¿A qué problemas y contradicciones podría remitir esto?;

94. O sea que la integración de los seminarios debe darse dentro de cada semestre y a lo largo del programa pero no con sentido escalar sino de espiral que retoma constantemente problemas y ejes analíticos para reconstruirlos y abordarlos desde nuevas perspectivas procurando superar su comprensión.

95. En sentido dialéctico la mayéutica socrática podría ser interpretada como una búsqueda incesante que se va afianzando, no en la reminiscencia de saberes sino en la interrogación cada vez más profunda sobre la realidad. En este sentido el conocer se basaría en la conciencia fundamentada sobre aquello que se ignora y cuyo significado al ser construido por el sujeto permite ir avanzando en la interrogación de la realidad. Este es el sentido positivo de la base filosófica del falsacionismo.

¿Cuáles son los problemas globales y actuales tanto de la ciencia como de la filosofía? ¿Cuáles los de su articulación? ¿Qué contradicciones son previsibles en dicha articulación y qué condiciones podrían favorecerse? ¿Existen acaso mitos científicos y filosóficos en la actualidad?⁹⁶ ¿Cómo inciden en el desarrollo de una actitud y una práctica científica y filosófica? ¿Cómo sería posible abordar esta problemática hacia propósitos formativos? ¿Desde qué enfoques?;

¿Existe la ciencia o las ciencias? ¿Cuál es la implicación de esto? ¿Es la ciencia una parte de la filosofía? ¿Es la filosofía al interior de la ciencia? ¿Es una relación relativamente autónoma? ¿Dentro de qué límites y confluencias podría darse?;

¿Para un propósito formativo, son el conocimiento científico y filosófico mutuamente excluyentes o una articulación posible y deseable? ¿Desde el concepto de praxis cuál de estas opciones tendría mayor fundamentación⁹⁷ y posibilidad?;

¿Qué es investigar y qué condiciones de posibilidad epistemológica y teórico-metodológicas son necesarias para la investigación y para que ésta contribuya a la formación del profesor universitario tomando la práctica como su objeto? ¿Bajo qué condiciones podrían los docentes investigar su propia práctica?;

¿Cómo inciden la concepción acerca de la ciencia, la clasificación de ellas, su estatuto y su estructura (o sea las diferentes maneras de entender, valorar y hacer la ciencia) sobre la investigación y la dinámica de formatividad que podría alcanzar la práctica investigativa? ¿Cómo inciden los mismos criterios sobre la actividad académica de la universidad, sobre su organización y sobre la formación universitaria y la del profesor?;

96. Parece que cada vez la ciencia se acentúa como uno de los grandes mitos de nuestro tiempo, a tal punto que se afirma que nuestra sociedad contemporánea es tan científica como la medieval fue teológica y que en cierto sentido la ciencia es una forma actual de religión, en tanto se funda más en la irracionalidad y el dogma que en la posibilidad de que el entendimiento humano ejerza sobre ella un pleno dominio. Notese como la racionalidad técnica requiere del mito para su justificación. Pero las mismas limitaciones podría presentar el pensamiento filosófico se pretendiera constituirse en garantía absoluta del dominio de la praxis, más que como conciencia y posibilidad crítica del acto de conocer y transformar la realidad. Cfr., QUINTANILLA, Miguel, El mito de la ciencia, ASCUN, Bogotá, Simposio Permanente sobre la Universidad, 1988, p. 53.

97. Cuando la propuesta considera la posibilidad de una interacción entre los pensamientos y las lógicas científicas y filosóficas no pretende erudición sino una visión coherente y profunda que articule el rigor científico y la lógica explícita y coherente como proceso de construcción y como posibilidad de una construcción conciente y fundamentada sobre dicha articulación y sobre el proceso cognoscitivo que podría desencadenar.

¿Con base en qué criterios se toman decisiones, se definen políticas y se ponen en práctica programas de investigación en la universidad?⁹⁸

¿Qué corrientes de pensamiento más notables se conforman en torno a los problemas de la ciencia y de la filosofía y cómo podrían ser contrastados con referencia al reconocimiento explícito que podrían tener o posibilitar de la problemática de la formación?;

¿Qué presupuestos epistemológicos subyacen a las principales corrientes de pensamiento sobre la ciencia y la filosofía y cómo inciden éstos en la actividad científica y en la formación a través de ella? ¿En qué planteamientos teórico-metodológicos se traducen y en qué posibilidades críticas? ¿Qué clases de racionalidad fundamentan y promueven?⁹⁹ ¿Hacia qué finalidades epistemológicas, antropológicas y socio-políticas inducen?¹⁰⁰ Las preguntas enunciadas ilustran el carácter de la problemática y sugiere que en conexión con la práctica de los docentes, su planteamiento contribuiría a construir el objeto problematizando la práctica, apropiando crítica y productivamente un marco teórico-metodológico, desarrollando una perspectiva de conocimiento relativamente propia y transformando la práctica hacia una dimensión formativa.

Campo económico-político

Este campo enmarca la problemática de la formación del profesor universitario en lo relacionado con el contexto social y educativo y hace posible comprender cómo incide la estructura económica y social, traducida a

98. Es oportuno reiterar que la Universidad es parte de un orden socio-económico, institucional e ideológico y como tal participa de sus rasgos, crisis y propósitos. Desde este punto de vista, los criterios que orientan la actividad investigativa en la universidad tienen un origen estructural. Por ello no se trata sólo de que una institución en particular tenga una posición favorable hacia la investigación sino que el Estado defina enfoques de desarrollo y políticas científicas adecuadas. Por ello es tarea científica y política de la Institución fundamentar y luchar por políticas estatales coherentes y favorables para su desarrollo con base en la ciencia (Ver Cap. IV, p.)

99. En la propuesta se asume que la formación es alcanzable como cualificación de la praxis a condición de que se recuperen y valoren todas las formas de conocimiento humano. Si se sostiene que una visión dialéctica es necesaria, no se promueve dogmáticamente sino que se fundamenta la necesidad de avanzar construyendo y replanteando la praxis. Por ello resulta indispensable articular diferentes racionalidades que pudieran coadyuvar a este fin. Por ejemplo, la racionalidad dialéctica es inconcebible sin la hermenéutica.

100. Para un fin formativo se requiere que mutuamente se busquen y se apoyen finalidades epistemológicas, antropológicas y socio-políticas. En el primer caso es fundamental que la actividad científica genere un efecto crítico para que el hombre, a medida que vaya conociendo la realidad vaya superando su quehacer cognitivo. El efecto antropológico se refiere a que el hombre, a medida que conozca la realidad afiance la conciencia para sí y su ser social. Este presupuesto parte del hecho fundamental de que el hombre es conocimiento y acción, teoría y práctica y por ello se hace hombre (persona, conciente y libre) a medida que conoce el mundo y su propia realidad interior, y ejerce una acción transformadora sobre esas dimensiones. Por su parte los efectos socio-políticos, deben enfocarse a la comprensión y superación de las condiciones socio-históricas que determinan el quehacer científico, a comprender la interacción entre ciencia, técnica y sociedad y su traducción en relaciones de poder. Cfr., TORRADO, Rafael, op. cit., p. 38-42.

condiciones materiales y culturales que se desarrollan en contextos históricos y sociales específicos, en la concepción sobre la educación, en la idea de la universidad¹⁰¹, en la acción de ésta y en los procesos formativos, entre otras consecuencias. Este marco posibilita identificar y valorar coyunturas y dinámicas específicas de la vida cotidiana y del trabajo docente en las que se concretan fuerzas e intereses en pugna. Así mismo, permite contrastar las diferentes interpretaciones de la problemática social, económica y política a través de las tendencias y posiciones. Se busca identificar en estas últimas los supuestos ideológicos, teóricos y políticos y su incidencia sobre la investigación y el conocimiento dentro de este campo y sobre la formación desde él.

Manteniendo las posiciones adoptadas con respecto a la construcción del objeto, las preguntas que a continuación se enuncian ilustran la manera en que un objeto o un problema específico relacionado con la formación podría ser contextualizado dentro de la problemática, lo mismo, la forma en que un aspecto de esta problemática podría constituirse en eje vertebrador de un acercamiento sistemático y fundamentado al problema de la formación del profesor universitario. Estas preguntas serían:

¿Cuáles son los problemas globales y actuales de los que se ocupan la economía y la política que podrían contextualizar y orientar la aproximación de un profesor universitario no especialista al campo para su formación?;

¿Cuáles son actualmente los grandes problemas del desarrollo social, tanto en los países centrales como en los dependientes? ¿En torno a qué situaciones concretas y dentro de qué condiciones (económicas, políticas, sociales y culturales) se han configurado y evolucionado? ¿Cómo se reflejan en el actual orden mundial?;¹⁰²

¿Cuáles son las principales tendencias del desarrollo socio-económico actualmente? ¿En torno a qué posiciones y criterios se configuran? ¿Cuáles son las diferencias radicales entre ellas? ¿Qué coyunturas y procesos económicos, políticos y sociales se están dando actualmente en los países centrales y en los países dependientes? ¿Cuáles son las implicaciones predominantes especialmente para los países dependientes y su incidencia en desarrollo económico, político y social? ¿Cuáles son las principales implicaciones para el desarrollo cultural, científico y tecnológico y en qué posiciones se traducen con respecto al papel de la universidad y al sentido de la

101. Son contrastables dos posiciones acerca de la universidad como idea. Una de origen idealista, se fundamenta en el concepto de immanencia y considera que la universidad por su naturaleza trasciende las condiciones histórico-sociales y preserva su misión por encima de la vida concreta de la sociedad. En oposición, se plantea que la universidad es una institución social e históricamente determinada que aunque debe comprender y participar en la transformación de la sociedad activamente, no puede ella misma establecer las condiciones de su desarrollo autónomamente. Sobre el particular advierte Habermas que se incurriría en un error al "estilizar la comunidad de la comunicación científica recurriendo a lo ejemplar", caso en el cual se expresarían "primariamente las normas de la expresión científica, más no las de la sociedad en pleno". Cfr., HABERMAS, Jürgen, "La Idea de la Universidad. Procesos de Aprendizaje", Sociológica no. 5, UAM-Azcapotzalco, México, 1987, p. 46.

102. Cfr., GONZALEZ C. Pablo, La crisis del mundo actual... p. 230.

formación? ¿En qué problemas y contradicciones de la vida cotidiana de la universidad, más directamente relacionados con la formación, se traduce esta problemática?¹⁰³

¿Qué corrientes de pensamiento y posiciones sobre los problemas anteriormente enunciados, y los que pudieran ser correlativos, podrían advertirse en el desarrollo actual del pensamiento económico, del pensamiento político y de su articulación? ¿Qué problemas abordan e implican, a qué contradicciones conducen?

¿Qué presupuestos epistemológicos subyacen a las principales tendencias del pensamiento económico y político; qué lógicas y alternativas de investigación implican? ¿Qué problemas teórico-metodológicos surgen para profesionales no especialistas en su acercamiento a estas áreas?

¿Qué articulaciones se dan entre la economía y la política, la ciencia y la filosofía como campos de conocimiento? ¿Con qué implicaciones ideológicas, políticas, epistemológicas y teóricas? ¿Cómo podría enfocarse el acercamiento a esta problemática desde las prácticas concretas de los profesores que se pretenden investigar con propósitos formativos?¹⁰⁴ ¿Cuál es la problemática actual del desarrollo socio-económico y político de la sociedad colombiana? ¿Cuáles son las contradicciones, procesos, tendencias y coyunturas actuales? ¿Cómo se reflejan e inciden en la vida universitaria? ¿Cuál es el papel de la universidad frente a esta problemática y su relación con la formación universitaria y la del profesor? ¿Qué clase de presupuestos implica una elucidación al respecto?

Estas preguntas cumplen la misma función que en el campo anterior, en el sentido de fundamentar el acercamiento a una problemática y de contribuir a plantear interrogantes significativos. Desde luego, tanto su planteamiento como los intentos de respuesta implican posiciones y polémicas que deben ser advertidos y abordados. Desde un punto de vista formativo se trata de que el docente las interroge y aclare. Además se busca que asuma una posición conciente y coherente frente a ellas, las articule a su práctica y asuma conciente y responsablemente las implicaciones de ello y las contradicciones a que conducen procurando superarlas dialécticamente.

Campo específico de la práctica

Las prácticas del profesor se enmarcan en una disciplina o en una profesión¹⁰⁵ que aborda objetos particulares contextualizados en la problemática que se ha intentado abarcar desde los campos antes contemplados y que

103. Cfr., ESCOBAR G. Miguel, et. al., crítica... p. 4.

104. Cfr., JORGE W. Miriam, op. cit., 165.

105. Para nuestro caso resulta indispensable diferenciar entre disciplinas y profesiones. Las primeras hacen referencia a campos de conocimientos y suponen intereses teórico-metodológicos y epistemológicos más claros y manifiestos que las segundas asociadas a prácticas sociales para la prestación de un servicio. De

implica diversos supuestos y posiciones todo lo cual se materializa en prácticas específicas. Entonces la reflexión sobre este campo tiene la finalidad de concretar ejes que vertebran la apropiación de referentes teórico-metodológicos (desde los campos científico-filosófico, económico-político y desde las posibles articulaciones de las áreas de conocimiento que los conforman) la actividad cognoscitiva, la reflexión sobre ella y la práctica concreta del docente dentro de una disciplina o profesión. En estos ejes vertebradores se va concretando la construcción del objeto en lo temático y en lo metodológico como un todo integrado y se va constituyendo la experiencia formativa en praxis.

De la misma manera que en los dos casos anteriores, se plantean interrogantes ilustrativos de hacia dónde avanzar, los ejes de análisis requieren afinarse y articularse entre sí a medida que se avance en la actividad reflexiva y en la apropiación de los marcos interpretativos que aquellos campos proporcionan. Se sugiere interrogar:

¿Dentro de qué campo profesional o disciplinario lleva a cabo el profesor sus prácticas y cómo se relacionan con la formación del profesor y de otros sujetos con quienes interactúa a través de ellas? ¿Cuáles son los grandes problemas y las tendencias y corrientes de pensamiento que se debaten al interior de dichos campos que tienen relación con las prácticas del profesor? ¿Con qué aspectos específicos de la actividad académica cotidiana y de la práctica específica del profesor se relacionan? ¿En qué consiste dicha relación? ¿En qué sentido y bajo qué condiciones podrían vertebrar la reflexión crítica y sistemática sobre la formación del profesor?¹⁰⁶

¿qué relación tienen las prácticas específicas que el profesor lleva a cabo dentro de un campo disciplinario o profesional determinado con la problemática científico-filosófica con respecto al desarrollo del conocimiento y con la problemática económico-política respecto de la formación¹⁰⁷ que han sido considerados en los interrogantes atrás planteados?

¿qué problemas relacionados con la formación humana, la universitaria y la del profesor universitario son inherentes al campo profesional o disciplinario dentro del cual el profesor que busca formarse lleva a cabo sus prácticas? ¿Desde qué corrientes de pensamiento son abordados? ¿A qué posiciones explícitas conducen y

hecho, una y otra posición difieren respecto al problema de la formación. Las profesiones son mucho más propensas a incurrir en la racionalidad técnica aunque la correspondencia no sea mecánica y dependa además, de factores como las corrientes de pensamientos y los enfoques que se den a su interior.

106. BOSCO PINTO João, *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*, Edições Graal, Rio de Janeiro, 1984, p. 88.

107. Toda aproximación a la realidad es un recorte de ella y por lo tanto implica considerar sólo algunas de las relaciones internas y externas de los problemas. La ciencia y la filosofía en su articulación implican mucho más que el problema del conocimiento. De igual manera la economía y la política al relacionarse abarcan diversas problemáticas. Deben ser claras entonces, las limitaciones que esto implica y supone al constituir la formación en objeto.

cuáles serían deducibles? ¿ Qué supuestos y propósitos ideológicos, políticos, epistemológicos y teórico-metodológicos son explícitos o subyacen a dichas posiciones? ¿ Hacia qué perspectivas de reflexión y de transformación de la práctica podrían enfocar la experiencia formativa? ¿ Qué contradicciones implicarían, qué condiciones (propósitos, organización, estrategias) podrían favorecer verdaderos procesos formativos?;

¿Qué proyectos y enfoques de investigación que articularan problemas particulares de los campos en los que el profesor lleva a cabo su práctica, problemas significativos de la formación y problemas específicos de las prácticas de los docentes podrían irse perfilando?

5.2.2.3 El Seminario Investigativo: espacio de construcción mediante la interacción

Se prevé que todas las actividades de reflexión sobre la práctica y de estructuración de un marco teórico se centren en el Seminario Investigativo como intento fundamentado y organizado de articular la investigación y la docencia en función de la primera.¹⁰⁸ La producción del conocimiento se considera indispensable para impulsar la formación como una praxis que se va cualificando.¹⁰⁹

El Seminario Investigativo puede llegar a ser una auténtica práctica cognoscitiva; como tal responde a principios básicos de la formación profesoral que busca armonizar la teoría y la práctica, entre los cuales están: 1) el educador es el sujeto de su propia práctica induciéndola a la creación y recreación de ella misma, 2) la formación del educador debe instrumentalizarlo para ello a través de la reflexión sobre su cotidianidad, 3) la formación debe ser constante y sistemática porque la práctica se hace y se rehace y 4) el quehacer docente requiere la comprensión de la propia génesis del conocimiento o sea de como se da el acto de conocer.¹¹⁰

Los propósitos, estructura y funcionamiento del Seminario Investigativo pueden enfocarse a la búsqueda constante de la comprensión y la transformación de la práctica mediante reglas del juego libremente acordadas y asumidas por los participantes en él. El diálogo y la interacción humana son la base de su práctica. A su vez el diálogo y la interacción potencian el trabajo y el desarrollo individual pero también dependen de él.

108. La articulación de la investigación y de la docencia presenta diversos problemas, contradicciones y ejes de articulación. Por ejemplo, podría tratarse de investigar la docencia, de investigar para la docencia, de enseñar la investigación o de enseñar a través de la investigación como estrategia. Para nuestro caso, procuramos interpretar y recuperar el Seminario Investigativo como planteamiento didáctico (integral, no instrumental) acerca de la formación y no como simple técnica de un activismo pedagógico que ignora la problemática formativa.

109. Sostenemos que la finalidad epistemológica y antropológica tiene que materializarse dentro de la praxis, no para una praxis hipotética. Por ello no creemos que el profesor producirá cuando disponga de suficiente erudición sino que transformará su práctica comprendiéndola y ello ya supone niveles importantes de producción intelectual que se van superando dentro del proceso formativo y como una condición de él, no como una consecuencia futura.

110. Cfr., FREIRE, Paulo, Programa geral ... p. 2.

El Seminario Investigativo es un pequeño grupo de aprendizaje activo en el que los participantes, en torno a un problema u objeto de conocimiento compartido, en vez de recibir toda la información (teorías, conceptos, métodos, estrategias, datos, experiencias, por ejemplo) ya elaborada van decidiendo la que requerirían; la buscan, la indagan y la van apropiando o construyendo reflexiva y críticamente hasta desarrollar la capacidad incluso para generar marcos interpretativos y metodológicos. Así van comprendiendo el problema, transformando sus prácticas y reflexionando sobre la actividad cognoscitiva que desarrollan.

Es función inherente al Seminario Investigativo contribuir fundamentalmente a la formación de sus miembros con prioridad sobre propósitos exclusivamente cognoscitivos. A través de él, sus miembros se ejercitan en el trabajo personal y de equipo; se familiarizan con los medios de reflexión y de investigación, con el pensamiento y la práctica filosóficos; avanzan hacia un trabajo personal autónomo simultáneamente con el desarrollo de la capacidad para interactuar con otros sujetos. Precisemos algunos aspectos:

Propósitos del Seminario Investigativo

El principal, es introducir a los participantes en el significado, la problemática y los métodos de las prácticas investigativas mediante la articulación de la teoría y la práctica en torno a un objeto y un proyecto específico de investigación, a través de la interacción y el diálogo entre los participantes democráticamente promovido y explícita y coherentemente fundamentado.

Son propósitos del Seminario Investigativo que a partir de su propia práctica y de la reflexión sobre ella, los profesores descubran, ejerciten, reflexionen y reconstruyan lo que son el pensar científico y el pensar filosófico; lo que es la práctica metódica y reflexiva fundamentada y crítica; las condiciones que las determinan y las potencias; las lógicas y los medios que la desarrollan , así como los propósitos que podrían orientar la interacción de los participantes hacia procesos formativos.

Por lo anterior es indispensable que las ideas y las acciones de todos los participantes tanto dentro del seminario como por fuera de él se enfoquen a:

- Seleccionar, emplear, compartir y construir a través de la interacción, información significativa sobre el objeto que se está construyendo para comprenderlo y transformarlo con propósitos cada vez más claros y compartidos;

- Delimitar textos y contextos; aproximarse a ellos fundamentada y organizadamente; interrogarlos desde diversas opciones teórico-metodológicas vertebrando el cuestionamiento en problemas y contradicciones que se van precisando y articulando progresivamente;¹¹¹

- Abordar el pensamiento original de diversos autores procurando comprender sus ideas, el contexto y la lógica dentro de la que han sido construidos, los proyectos que apoyan y su relación con las prácticas del docente y con el objeto sobre el cual se trabaja;

- apoyar y cualificar la interacción entre los participantes desarrollando medios y propósitos que conlleven a la comprensión y superación de sus prácticas;

- vertebrar y articular diversas actividades individuales y de equipo hacia el afianzamiento de perspectivas de conocimiento relativamente autónomas en los sujetos.

Estructura y funcionamiento del Seminario Investigativo

Al respecto se consideran las modalidades, la dirección, la responsabilidades de los participantes, el desarrollo de los seminarios y los medios requeridos.

Modalidades:

1) **Seminario de reflexión sobre la práctica de los docentes.** En él participan los profesores que estén formándose en el programa de Maestría referido. Se realizará por semana una sesión de aproximadamente tres horas. El objeto de estudio está constituido por la práctica de los docentes. Además de los propósitos comunes a todos los seminarios se enfoca a dos finalidades: la primera es avanzar desde la autobiografía académica de cada participante hasta un objeto de estudio rigurosamente planteado que sea la base de un proyecto de investigación; la segunda, consiste en indagar y problematizar el grado en que la experiencia formativa va afectando la práctica de los docentes y al mismo tiempo valorar en qué medida dicha práctica le imprime sentido al proyecto de formación. En este seminario se concreta el proyecto de investigación y se comunican y comparten los avances, propósitos, desarrollos y problemas.

111. Es indispensable recordar que el trabajo del Seminario no puede quedar reducido a la comprensión en abstracto de unas ideas propuestas por alguien perdiendo de vista las condiciones y el proyecto desde donde surgieron y olvidando que el propósito básico del Seminario es comprender y transformar situaciones concretas del profesor, de la universidad y de la sociedad que obstaculiza el pleno desarrollo del potencial humano.

2) **Seminario de Fundamentación Teórico-metodológica.** También en él participan todos los profesores que se están formando. Su objeto son los campos de conocimiento planteados (científico-filosófico, económico-político y el de la práctica específica). Se realizará uno por cada campo. Su contenido se definirá previamente cada semestre con base en el proyecto general de la formación, la problemática general de cada campo, las experiencias e intereses de los participantes, el objeto de estudio y los proyectos específicos sobre los que estén trabajando los participantes. También se realizará una vez por semana con tres horas de duración.

3) **Seminario de Integración.** Busca integrar los campos entre sí y a éstos con la práctica del docente. Los ejes analíticos son definidos por los participantes con base en el desarrollo de los seminarios antes referidos. Se realizará en forma intensiva durante una semana una vez por semestre. Busca dos propósitos fundamentales: valorar los resultados que la experiencia formativa esté arrojando y precisar los reajustes y las decisiones requeridas para fortalecer el proceso. En él deben participar los profesores que estén siguiendo el programa, los que estén dirigiendo los seminarios y el Director del Plan de Estudios. También podrán participar invitados especiales.

4) **Seminario Permanente sobre la Formación.** Es abierto en cuanto a temáticas, propósitos y participantes. Se enfoca hacia la discusión y comprensión de la problemática de la formación y deberá estar dirigido por el responsable del Plan de Estudios. Se realizará una vez por mes y los participantes deberán asumir responsabilidades específicas respecto de la producción intelectual e inscribirse formalmente. Ningún seminario prevé la aceptación de oyentes.

Dirección de los Seminarios

Debe ser una responsabilidad institucionalmente asignada y apoyada; se contempla como parte de la labor académica del profesor previo acuerdo sobre compromisos y apoyos de éste con la autoridad académica competente. Cada director podrá contemplar actividades al interior de los seminarios atendidas por profesores de la Universidad o de otra institución.

El director de cada seminario deberá acreditar un grado de escolaridad por lo menos igual al del programa dentro del que se ofrece. Además deberá ser un profesional de reconocido prestigio y de comprobada producción intelectual en su campo y que esté desarrollando investigación sobre la formación del profesor universitario o sobre temas afines. Además de los compromisos adquiridos con la Universidad le compete elaborar el plan de trabajo para cada seminario, discutirlo y acordarlo con los participantes; desarrollarlo y evaluarlo.

Además de las funciones que estén estatutariamente aprobadas y que no contravengan la filosofía del seminario son funciones del director:

- introducir y contextualizar inicialmente el análisis de la temática acordada;
- canalizar y promover la participación de todos los miembros en las sesiones y actividades del seminario; animar y coordinar el diálogo permanente y fundamentado entre los participantes;
- comentar, reenfocar y profundizar la intervención de los participantes en las sesiones y actividades del seminario;
- formular recomendaciones y sugerencias explícitas y oportunas sobre los proyectos de trabajo que se estén desarrollando dentro del seminario a su cargo y sobre los resultados que se estén alcanzando;
- velar por la disponibilidad de la bibliografía y demás medios requeridos;
- coordinar la evaluación de los participantes y certificar el cumplimiento de los criterios y responsabilidades adquiridas; promover la reflexión acerca del proyecto de formación, de los resultados y de la experiencia formativa; recoger sistemáticamente los resultados, comunicarlos a los responsables e impulsar críticamente los acuerdos decididos.

Responsabilidades de los participantes

La participación en cada seminario se rige por los estatutos de la Universidad. El desarrollo de cada seminario y del plan de estudios en su conjunto, depende de que cada participante cumpla con rigor científico y con ética cada una de las responsabilidades explícitamente delimitadas y voluntariamente asumidas. Debe ser claro que el rigor científico y la productividad académica deben fundamentar metas significativas para el grupo.¹¹² Entre otras son responsabilidades concretas de los participantes:

- ocuparse por su propia cuenta de la preparación intelectual que fuese necesaria para una interacción productiva y profunda con los demás participantes. Sólo cada profesor puede valorar sus vacíos y desarrollos y superarlos a través de un trabajo personal sobre si mismo;

112. Existe un mal entendido entre quienes confunden la curiosidad, la imaginación y la amplitud y flexibilidad del pensamiento con el espontaneísmo, la improvisación y la laxitud. Los propósitos emancipadores y los intereses democráticos auténticos no se repelen con la seriedad, el rigor y la disciplina. Cfr., ESCOBAR G. Miguel et. al., crítica p. 8.

- llevar el registro escrito de su experiencia formativa y de su reflexión sobre ella; sistematizarla y profundizarla con base en categorías de análisis explícitas y coherentes y comunicarlas por escrito en lo que sea de su voluntad como base de interacción con los demás;
- participar en la definición de planes de trabajo, de propósitos y reglas de juego y en la ejecución y evaluación de las tareas que de allí se desprendan;
- fomentar la interacción dentro de niveles progresivamente superiores de rigor teórico-metodológico y dentro de un clima de pluralismo ideológico, político y teórico;
- cumplir con los requisitos académicos y administrativos fijados por la Universidad para acreditar el nivel de formación ofrecido por el plan de estudios.

Desarrollo de los Seminarios

El desarrollo de los Seminarios en conjunto depende del Proyecto General de Formación (Fundamentación teórico-metodológica), del Plan de Estudios, del plan de cada seminario y de los proyectos de investigación de los participantes.

Para cada sesión se fija un plan de trabajo y se asigna a uno de los participantes la responsabilidad de elaborar por escrito, distribuir y sustentar ante el grupo el tema de la sesión. Cada uno de los participantes deberá documentarse sobre el tema, leer el documento preparado y elaborar las observaciones y aportes que garanticen un análisis profundo. El cumplimiento de esta responsabilidad deberá ser verificado y evaluado con alto nivel de rigor por parte del director, pues de él depende en última instancia que la experiencia formativa se cualifique.

Inicialmente, para cada sesión el director contextualiza e introduce el tema. (Progresivamente esta responsabilidad debe ir recayendo en los participantes). Seguidamente el responsable de la sesión da lectura al documento escrito y simultáneamente lo va ampliando y sustentando. Terminada la presentación se abre un espacio de preguntas aclaratorias. Posteriormente viene el debate cuya coordinación corresponde al director. Media hora antes de finalizar la sesión un participante previamente designado elabora una síntesis que es presentada al grupo y complementada por éste.

La sesión se cierra con la intervención del Director quien formula los comentarios y observaciones pertinentes. Esta responsabilidad puede ser delegada en un invitado o en uno de los participantes a discreción del director.

La secretaría del Seminario elabora el acta del mismo, la reproduce y la distribuye antes de la siguiente sesión.

En el curso de la semana el director y el ponente evalúan el trabajo realizado dejando constancia escrita de ello. Se insiste en que la sincronización y el alto grado de rigor son condiciones fundamentales para el funcionamiento del seminario. Como se anotó antes, el seminario es el eje de las actividades del plan de estudios pero no la única que realizan los participantes. Requiere apoyarse y complementarse en el trabajo individual, en el avance de los proyectos de investigación, en la producción por escrito de cada participante; en general, en eventos que supongan y fomenten la producción intelectual.

La Biblioteca

Condición clave para el desarrollo de los seminarios es la disponibilidad de información significativa, especializada y actualizada sobre los diferentes temas. En consecuencia resulta indispensable la conexión a redes de información, la adecuada dotación de la biblioteca y la suscripción a revistas reconocidas en los círculos especializados. Sólo Así, tanto el director como los participantes pueden seleccionar y disponer oportunamente del material requerido.

5.3 Estrategias de apoyo

Bajo esta denominación se abarcan las estrategias concebidas para contribuir a que la práctica investigativa de los profesores sobre su propio quehacer devenga en praxis articulada de tal forma que apoye procesos verdaderamente formativos. Entre otras se han contemplado las siguientes:

5.3.1 Investigar y debatir la formación de manera permanente

La dirección, apoyo y asesoría de los diferentes proyectos, seminarios y acciones que se desarrollen dentro del Plan de Estudios para la formación de los profesores universitarios tiene que recaer en sujetos que estén participando productivamente en investigaciones sobre la misma problemática. Se trata de que la práctica investigativa de los profesores-alumnos esté apoyada por la práctica investigativa de los profesores-asesores. Una y otra deberán nutrirse mutuamente.

En este sentido el propósito es articular las diferentes acciones que actualmente lleva a cabo la Universidad del Cauca para la formación de sus profesores y las que en el futuro emprenda, a un proyecto consistente de investigación. Una de las tareas prioritarias de dicho proyecto sería investigar la problemática de la formación de los profesores universitarios en el país con miras a proponer políticas y estrategias al respecto.

La tarea investigativa a que se hace referencia podría ser asumida como objeto de estudio por las primeras promociones mediante un convenio con el Ministerio de Educación Nacional y tendría como su apoyo teórico-metodológico más próximo el Seminario Permanente sobre la Formación al que se aludió.

5.3.2 Relacionar la formación con el modelo universitario que actualmente se busca consolidar en la Universidad del Cauca

La Reforma Constitucional en marcha actualmente en Colombia contempla el reconocimiento y desarrollo de la autonomía universitaria. Esta perspectiva implica diversas y complejas tareas algunas de las cuales se relacionan con el desarrollo de modelos universitarios que fundamenten la autogestión en la productividad académica y en el rigor intelectual. Esto involucra la formación del profesor universitario como condición necesaria para el desarrollo de la universidad y, por lo tanto, como objeto de estudio. La Constitución recientemente aprobada constituye el proyecto político y académico marco para la presente propuesta.

Dado que la Universidad del Cauca en el último lustro ha impulsado procesos participativos y de autogestión como estrategia para consolidar su propio modelo, se considera pertinente que los profesores que asuman su formación a través de la práctica investigativa reconstruyan y teoricen el proceso para su comprensión crítica, para una recuperación de aquellos elementos que pudieran fortalecer la institución y fundamentar la autonomía; para caracterizar situaciones que deben ser superadas y para construir medios adecuados para ello; para investigar el significado y las implicaciones de la autonomía en el marco de la problemática universitaria, educativa y social y su relación con la formación universitaria y de los profesores universitarios.

5.3.3 Definir instancias responsables de la formación

Hasta ahora la formación del profesorado en la Universidad del Cauca había sido desatendida institucionalmente. La acción se ha limitado a la capacitación, con un presupuesto irrisorio y a través de instancias comprometidas con otras tareas¹¹³ de tal forma que la capacitación de los profesores universitarios constituye una tarea incidental y secundaria.

La propuesta es que a través del Instituto de Posgrados de la Facultad de Ciencias Naturales, Exactas y de la Educación se ofrezca una Maestría en Investigación y Docencia Universitaria, se constituya la infraestructura organizativa, académica y presupuestal requerida y se aborde el problema de la formación con la dimensión que

113. Como se explicó en el Cap. IV, p..... la capacitación profesoral en la Universidad del Cauca está a cargo del Centro de Educación Abierta y a Distancia, dependencia de la Vice-rectoría Académica, cuyo objetivo principal es "impulsar y desarrollar los programas de Educación Abierta y a Distancia" sin que se haga alusión alguna al desarrollo del profesorado. Cfr., Unicauca, Decreto No. 2433 de 1985, por el cual se fija la Estructura Orgánica de la Universidad del Cauca, Cap. I, Artículo 16.

él demanda. Esta estrategia prevé que dado el desarrollo que la Universidad ha alcanzado se emprenda un proyecto nacional de investigación sobre la formación del docente universitario, canalizando del Gobierno Nacional los recursos indispensables.

5.3.4. Disponer de un órgano de difusión

Una de las necesidades más urgentes del país para apoyar la formación del profesor universitario es un medio que difunda la problemática, la producción al respecto y el apoyo teórico-metodológico de especialistas desde diversas experiencias y corrientes de pensamiento.

Además, es indispensable generar un reto para la Universidad consistente en que alumnos y profesores del programa de Maestría en Investigación y Docencia Universitaria asuman la responsabilidad de mantener una revista de circulación nacional nutrida principalmente por la producción intelectual generada en el proceso de investigación. Dicho medio cumpliría, además, la función de comunicar y difundir el debate sobre dicha problemática, de compartir experiencias y resultados. En ella, la producción de los profesores siendo el contenido principal podría estar complementada por una sección de apoyo teórico-metodológico y por otra de reseñas bibliográficas sobre el tema.

CONCLUSIONES

El presente trabajo no pretende ser más que una aproximación fundamentada a la problemática de la formación del profesor universitario y un intento por estructurar una propuesta para la formación. Dada la complejidad de este problema, se prevé continuar en su profundización y éste será el principal propósito del Seminario Permanente sobre la Formación que se propone como espacio reflexivo principal del posgrado que se organice para apoyar la formación de los profesores de la Universidad del Cauca.

A continuación se presentan conclusiones relacionadas con la elaboración de la presente tesis y con la propuesta que incluye.

1. En esta investigación se ha buscado comprender fundamentadamente y a partir de situaciones históricas específicas el problema y el concepto de la formación del profesor universitario.

En relación con el problema se han identificado tres dimensiones mutuamente constitutivas: la estructural, la teórico-práctica y la estratégica.

La dimensión estructural se refiere a cómo es afectada la formación por las dinámicas y contradicciones de la sociedad por los proyectos políticos, por los enfoques de desarrollo, por las políticas estatales, por el proyecto educativo de cada universidad y por la dimensión que alcanza el quehacer académico. La universidad es parte de un orden socio-económico, institucional y ideológico y participa de sus particularidades, de sus rasgos, crisis y propósitos.

Se resalta que cuando a la universidad se le impone como principal función responder adaptativamente a las demandas del aparato productivo, progresivamente va desatendiendo su papel formativo mientras refuerza una visión instrumentalista de su quehacer. En consecuencia la formación del profesor universitario requeriría enmarcarse en un proyecto político que contemple para la universidad una función social crítica que le permita interpretar en todos los campos de la cultura las demandas de la sociedad y estructurar alternativas

fundamentadas científicamente y viables desde el punto de vista político, social y económico para el ejercicio de sus funciones básicas de docencia, investigación y extensión de la cultura y los servicios.

La dimensión teórico-práctica se refiere a la implicación que tiene para los procesos formativos la manera como se articulen la teoría y la práctica que los fundamenta. Cuando estos dos elementos forman parte de una unidad dialéctica, de tal forma que uno constituya al otro, la formación se va afianzando como superación de la praxis entre los sujetos; es decir, como estructuración y transformación permanente de las ideas y de la manera de actuar. Por el contrario, la formación se ve considerablemente obstaculizada cuando la práctica carece de una fundamentación teórico-metodológica que la oriente y le permita reflexionar sobre sí misma o cuando la teoría se desliga de situaciones históricas y de problemas concretos y se reduce a simple ilustración.

La teoría y la práctica para que puedan proporcionar un verdadero apoyo a la formación deben estar referidas a todas las formas y oportunidades de conocimiento humano y a todas las prácticas sociales que involucren a los sujetos que se están formando. Esto significa que la formación exige considerar a los sujetos como una totalidad. El profesor universitario es un ser social y político y, en virtud de ello, probablemente profesional de un campo o de una disciplina, esposo, hijo, educador, investigador, administrador académico, etc. Si bien su formación puede tener un énfasis determinado, por ejemplo, político, epistemológico o teórico, dentro de un campo profesional o de una disciplina particular, para el ejercicio de la investigación básica o aplicada o para la docencia, se nutre de la unidad de pensamiento que pueda llegar a tener el sujeto y afecta también dicha unidad. De la misma manera, la formación se refuerza u obstaculiza por la relación que logren entre sí las diversas prácticas sociales en que participa el profesor; y también los procesos formativos, a medida que se van fortaleciendo dentro de un énfasis determinado, van transfiriendo su efecto a diversas prácticas.

Con respecto a la formación, otro aspecto importante de la relación entre la teoría y la práctica es que abarca diversas esferas de la acción humana que también son mutuamente constitutivas. Tales esferas son: la epistemológica, la metodológica y la técnica.

La esfera epistemológica se refiere al impacto que la experiencia formativa, al estructurar y transformar permanentemente teorías y prácticas del sujeto, tiene sobre el afianzamiento de perspectivas de conocimiento relativamente propias y la influencia de esto en la objetivación del sujeto y en el establecimiento de la conciencia para sí. La esfera epistemológica en la articulación de la teoría y la práctica advierte sobre la posibilidad y la necesidad de que los sujetos en el proceso de su formación apropien, estructuren y desarrollen un sistema coherente de ideas (categorías analíticas y relaciones conceptuales) que les ayuden a descifrar su realidad, su conocimiento de la realidad y sus diversas prácticas.

Por otra parte, la esfera metodológica se refiere a la posibilidad que el sujeto en formación, al desarrollar perspectivas de conocimiento relativamente propias, vaya descubriendo y afianzando nuevas formas de articular la teoría y la práctica y de orientar el proceso formativo de manera relativamente autónoma y como proyecto global.

Por su parte la esfera técnica hace referencia específicamente a los medios, procedimientos y operaciones requeridas para aclarar el sentido de un proyecto de formación, para definir propósitos, para concretar tales propósitos tanto en el pensamiento como en la acción y para desarrollar alternativas de articular la teoría y la práctica dentro de condiciones históricos-sociales particulares y frente a problemas concretos.

Como hemos visto hasta aquí, la formación abarca multiplicidad de problemas y de dimensiones. Por esa razón no puede hablarse de formas universalmente válidas para formarse. Las alternativas de formación de los individuos y de los grupos están determinadas históricamente. Contemplan una sociedad concreta con una estructura y una dinámica particulares, un proyecto político, un proyecto educativo y una dinámica de una institución en especial, unos problemas específicos y unos sujetos con experiencias, limitaciones y posibilidades propias.

Entonces la dimensión entratégica en el problema de la formación significa que un proyecto formativo necesita ser estructurado como planteamiento global, es decir, que contemple las diferentes dimensiones y aspectos del problema, y alternativo, o sea, que a partir de condiciones y problemas concretos considere diversas alternativas diferenciando fundamentadamente contradicciones secundarias y antagónicas. La dimensión entratégica concilia aquello que es ética, política, social y científicamente deseable con lo que es posible. La comprensión de la dimensión entratégica es fundamental para que los profesores, desde su propia práctica y a partir de dinámicas y problemas institucionales y sociales específicos, construyan y desarrollen alternativas para su formación.

Hechas estas acotaciones sobre el carácter del problema, concluyamos en que el concepto de formación del profesor universitario tiene que ser construido históricamente, es decir, con referencia a una sociedad, a un momento, a una institución, a una problemática y a unos sujetos concretos.

En nuestro caso, aludimos a la formación del profesor de la Universidad del Cauca, dentro del proyecto de reconstrucción física, organizativa y académica que se lleva a cabo, enmarcada en la situación actual de la sociedad colombiana y en los procesos políticos y sociales que han requerido y apoyado un trabajo universitario crítico y basado en la producción intelectual.

En este marco concebimos la formación del profesor universitario como un trabajo organizado y fundamentado del profesor sobre sí mismo, sobre sus representaciones y su quehacer, hacia el advenimiento de una praxis

transformadora. Esto implica que desde su propio quehacer y apoyándose en un proceso de maduración interna integral, los profesores estructuren y desarrollen procesos formativos que impliquen renovadas posibilidades de aprehendizaje de la realidad, de reencuentros, experiencias y rupturas. Entendida la praxis como unidad y superación dialéctica de la teoría y la práctica, formarse es asumir la tarea de construir alternativas de desarrollo personal en todas las esferas de la personalidad con dimensiones epistemológicas, metodológicas y técnicas, teniendo en cuenta problemas estructurales, teórico-prácticos y estratégicos para comprender, constituir y transformar sus prácticas con un énfasis determinado y dentro de un contexto social y educativo específico.

2. El afianzamiento de procesos formativos del profesorado universitario es una compleja tarea que requiere de mucho tiempo y de la confluencia de diversos factores.

Si se tiene en cuenta el carácter estructural, teórico-práctico y estratégico del problema de la formación del profesor universitario y se considera que el concepto de formación solo es comprensible con referencia a problemas, dinámicas, propósitos y sujetos concretos, puede percibirse la complejidad del problema. Desde este punto de vista, construir y afianzar procesos formativos representa una tarea muy compleja que demanda una visión integral del futuro con metas de corto, mediano y largo plazo que se deben transformar a medida que los procesos formativos arraiguen.

Por ejemplo, el apoyo estatal en cuanto a políticas y a recursos resulta insustituible. Es preciso que dicho apoyo se traduzca en programas nacionales e institucionales coherentes y continuos. Pero es indispensable, así mismo, que desde los mismos programas de formación surjan propuestas y alternativas de políticas, acciones y estrategias.

También se requiere que con un pluralismo política, científica y estratégicamente fundamentado, se recurra a diversas disciplinas y corrientes de pensamiento para estructurar un sistema de ideas coherente, consistente, crítico y potenciador de su propia transformación y superación, para comprender y transformar la práctica docente y el proceso formativo. Esto implica ir construyendo un planteamiento claro y explícito sobre la formación en su contexto socio-histórico, articulado profunda y coherentemente al trabajo cotidiano en la universidad, a la práctica específica del docente y a la manera como está intentando su formación. Tanto el planteamiento como las experiencias formativas específicas tienen que irse traduciendo en medios, procesos y operaciones tangibles y coherentes con los propósitos formativos, con los fines y metas de la institución y con el sentido del trabajo del profesor. Al mismo tiempo, dichos medios, procesos y operaciones deben articular la teoría y la práctica de tal forma que problematicen y enriquezcan tanto el planteamiento sobre la formación como las estrategias para materializarlo.

El afianzamiento de los procesos formativos del profesorado también depende de la transformación del proyecto educativo de la universidad y de la superación de las condiciones institucionales dentro de las cuales los profesores trabajan.

En el primer caso, sólo si la universidad plantea para sí una función de gran alcance que contemple los problemas sociales, culturales, científicos, filosóficos y políticos, por ejemplo, puede conceder importancia a la formación de los profesores y a la relación de esto con la aclaración de las demandas que recibe, con la estructuración de un proyecto educativo y con su concreción a través de la práctica de los docentes. Así mismo, el profesor para formarse requiere de una organización académica y administrativa que en lugar de aislarlo en la atención de una asignatura o un proyecto, le facilite la interacción interdisciplinaria. Igualmente precisa de un proyecto académico que tanto en la docencia como en la investigación y la extensión valore la formación.

Los medios, la infraestructura, los criterios de vinculación, el presupuesto universitario, las políticas de bienestar profesoral y las condiciones salariales son también factores que afectan decisivamente cualquier proyecto formativo de los docentes universitarios.

Habría que aclarar que no estamos afirmando que sólo dentro condiciones ideales sea posible formar al docente. Lo que pretendemos es reconocer y analizar la multiplicidad de factores que afectan nuestro objeto de estudio y la gran dificultad que existe para hacerlos confluír favorablemente hacia procesos formativos. El reconocimiento de lo anterior debe generar conciencia en todos los niveles y estamentos de la universidad sobre la necesidad de enmarcar las políticas y programas de desarrollo del profesorado en el proyecto institucional y así mismo en la necesidad de realizar esfuerzos conjuntos hacia la creación de condiciones favorables y hacia el establecimiento de propósitos de gran alcance que sólo pueden lograrse con metas realistas, con trabajo comprometido y con estrategias adecuadas que concilien lo deseable con lo posible.

3. Las alternativas de formación son una construcción de los sujetos que desean formarse.

Reconocida la necesaria confluencia de múltiples factores y las metas de corto, mediano y largo plazo que implica la formación, centraremos las conclusiones ahora en la necesidad de que sean los propios profesores que desean formarse quienes construyan alternativas para ellos, desde supropio quehacer. En síntesis, resaltamos los siguientes aspectos de nuestra propuesta:

3.1 De dónde partir?

Proponemos partir de las prácticas concretas de los profesores y de los proyectos específicos que la reconstrucción de la Universidad del Cauca y el debate sobre la situación nacional de Colombia han afianzado

actualmente. La idea es organizar una Maestría en Investigación y Docencia Universitaria cuya primera generación este conformada por profesores de la misma universidad cuya práctica o proyectos tengan relación con la formación, puedan enfocarse a ella o se potencien por el hecho de que los profesores responsables de ellos voluntariamente decidan convertirlos organizada y fundamentadamente en objeto de estudio con base en los cuales enfoquen su formación.

En esta idea está implícito un doble propósito: 1) recuperar la práctica docente como espacio de formación y 2) ir creando con profesores de la universidad un grupo de trabajo que asuma la formación del profesor universitario como objeto de estudio y apoye en el futuro el desarrollo de la maestría referida.

3.2 En qué consiste la propuesta?

Es un intento de articular la teoría y la práctica en una experiencia concreta de formación que adopta como estrategia básica la práctica investigativa.

Se propone que los profesores de la universidad que ingresen como alumnos al programa de maestría partan de la construcción de una autobiografía académica en la que registren sus experiencias, sus problemas significativos, sus intereses y proyectos. Simultáneamente se van desarrollando tres seminarios de apoyo teórico-metodológico sobre: 1) la relación entre ciencia y filosofía, 2) la relación entre economía y política y 3) la relación del campo profesional o disciplinario específico del profesor que se está en el programa con la formación.

Progresivamente el profesor, desde la fundamentación que proporcionan los seminarios, va problematizando su autobiografía académica y su práctica hasta construir coherentemente un objeto de estudio. A partir de éste irá estructurando una propuesta de investigación como tesis para transformar y superar su práctica.

A medida que el profesor avance en la problematización de su práctica, de su autobiografía académica y de su experiencia formativa y en la construcción del objeto de estudio va definiendo la orientación de su trabajo dentro de los seminarios referidos y va penetrando en la problemática epistemológica y teórico-metodológica tanto del marco teórico que dichos seminarios proporcionan como de la experiencia formativa que intenta a través de la práctica investigativa.

Por eso tanto el proceso formativo como el desarrollo de una perspectiva de investigación son considerados como una construcción que los sujetos deben alcanzar por medio de la superación organizada y fundamentada de su propia praxis.

3.3 Qué limitaciones u obstáculos se identifican para el desarrollo de la propuesta?

Entre los principales obstáculos se consideran los siguientes:

3.3.1 La carencia de una política universitaria en Colombia con un enfoque sobre la misión de la universidad que haga posible valorar correctamente y dimensionar el problema de la formación y que además, apoye decisiones que favorezcan la implantación de programas formativos para el profesorado universitario.

3.3.2 La falta en Colombia y en la Universidad del Cauca de políticas, programas y recursos presupuestales destinados específicamente a la formación de profesores para la educación superior.

3.3.3 La existencia en diversos estamentos y a diferentes niveles dentro de la Universidad del Cauca de actitudes y prácticas que por su instrumentalismo no exigen del profesor los esfuerzos que demandaría emprender un proceso formativo a través de la investigación y transformar la práctica.

3.3.4 El predominio de un enfoque en los planes de estudio y en la práctica de los docentes que privilegia la transmisión del conocimiento sobre la producción del mismo.

3.3.5 La complejidad que implica articular la teoría y la práctica cuando se tiene una experiencia de haber sido educado con un enfoque desarticulado y en un medio social y educativo que recurre a dicha desarticulación para privilegiar en la educación una función adaptativa y reproductora de un orden existente.

3.3.6 Los problemas teórico-prácticos, epistemológicos, políticos y estratégicos que implica tratar de construir una experiencia de formación desde una visión dialéctica preservando responsablemente el universalismo de la institución y del conocimiento y el pluralismo ideológico y político.

3.3.7 La insuficiente valoración del problema de la formación como función básica de la universidad y como necesidad prioritaria de los docentes.

3.3.8 El incipiente desarrollo de la investigación educativa dentro de la universidad, lo que se traduce en escasez de apoyos teórico-metodológicos, en la ausencia de un debate fundamentado sobre la educación, la ciencia, la investigación, la formación y la problemática implicada allí.

3.3.9 La rigidez en la estructura organizativa, académica y curricular que obstaculiza la innovación.

3.4. Qué condiciones favorecen el establecimiento de proyectos de formación profesoral y de la propuesta?

3.4.1 Actualmente en Colombia se está reglamentando la reciente Reforma Constitucional con la participación de la Universidad en diferentes asuntos. En dicha reforma se contempla un replanteamiento de la política educativa y universitaria con una posición favorable al fortalecimiento de la función social de la de la universidad. En la práctica esto equivale al reconocimiento de la necesidad de superar aquella función tergiversada que limitó el quehacer académico al desarrollo de habilidades prácticas en la fuerza laboral. Este marco hace más viable el planteamiento del problema de la formación.

3.4.2 La Universidad del Cauca ha impulsado el debate sobre la actual situación de Colombia y ha participado activamente en el diseño y aplicación de alternativas en diferentes campos. Esto ha favorecido la reflexión sobre problemas específicos y complejos dándole una dimensión muy importante al quehacer académico.

3.4.3. El proceso de reconstrucción física, organizativa y académica de la Universidad del Cauca ha generado acciones y proyectos concretos que han implicado una transformación favorable de la praxis y que pueden ser tomados como puntos de partida para desencadenar procesos formativos con base en la práctica investigativa.

3.4.4 El proceso de reconstrucción ha proporcionado a la Universidad del Cauca una excelente infraestructura y dotación que están posibilitando un considerable desarrollo académico reflejado en nuevos programas, en la evaluación de los existentes, en la reflexión sobre la universidad y en la renovación de prácticas. Aunque esto no es lo predominante aún, ha contribuido a disminuir notablemente el excepticismo sobre las reales posibilidades y el alcance de los cambios en la universidad.

3.4.5 Más del 80% de los profesores de la Universidad del Cauca tiene vinculación de tiempo completo y además ésta es la institución del país con más alto porcentaje de su profesorado adelantando estudios de posgrado en el país y en el exterior. Se están creando posibilidades reales de conformar una masa crítica considerable que puede apoyar procesos formativos.

3.4.6 Por primera vez en su historia la Universidad del Cauca ha logrado estructurar un proyecto educativo que valora el problema de la formación, que se está llevando a la práctica y que vincula a todos los estamentos la su superación de éste.

3.4.7 La Universidad recientemente expidió el Acuerdo No 008 del 27 de agosto de 1991 por medio del cual expide el Estatuto sobre Formación de Educadores para los diferentes y modalidades del Sistema Educativo Nacional y establece la formación de educadores como actividad prioritaria de la universidad.

3.4.8 La presente propuesta pretende ser una contribución a la concreción del Proyecto Educativo Institucional y del Estatuto sobre la formación. Sus posibilidades de aplicación son altas, Desde luego, sujeto a los replanteamientos y al debate que su filosofía implica.

BIBLIOGRAFIA

ACOSTA, S., "El ámbito institucional en la formación de profesores universitarios", *Revista de la Educación Superior* Vol. XV, No 1, ANUIES, México, 1986, p. 46-60.

AEBLI, Hans, Doce formas básicas de enseñar. Una didáctica basada en la psicología, Narcea S. A. de Ediciones, Madrid, 1989.

AGUIRRE LORA M. E., "Apuntes para un estudio de los postgrados en materia educativa durante la década 1970-1980", Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México, UNAM, México, 1989.

APPLE, Michael, Política, economía y poder, Editorial Universitaria, México, 1990.

APTER, David, Política de la modernización, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1965.

ARAGON, Arcesio, Monografía histórica de la Universidad del Cauca, Unicauca, Popayán, 1977.

ARREDONDO, Martiniano, "Notas para un modelo de docencia", Formación de profesores universitarios, p. 13-42.

BARONA, C. E., "Universidad y sociedad". La universidad del futuro, UNAM, México, 1990.

BOBBIT, F., The curriculum, Arno Press & The New York Times, New York, 1971.

BONVECCHIO, C., El mito de la universidad, Siglo XXI Editores, México, 1991.

BORDIEU, P. et. al., El oficio del sociólogo, Siglo XXI Editores, México, 1990.

BORRERO C. Alfonso, Más allá del currículo, ASCUN, Bogotá, 1988.

....., La formación general, ASCUN, Bogotá, 1988.

....., Educación en lo superior y para lo superior, ASCUN, Bogotá, 1988.

BRUNNER, J. J., Universidad y sociedad en América Latina, UAM-Azc., México, 1987.

BRUNNER J.J. y FLISFISCH, A., Los intelectuales y las Instituciones de la cultura, UAM-Azc.-ANUIES, México, 1989.

KARR, W. y KEMMIS, S., Teoría crítica de la enseñanza, Ediciones Marínez Roca, Barcelona, 1988.

CARRIZALEZ C., Uniformidad, marginalidad y silencio en la formación intelectual, UAEM, Morelos, 1988.

CASTREJON DIEZ, J. y MUÑOZ IZQUIERDO C., La dimensión política de la universidad, UNAM, México, 1987.

CHADWICK, C., Tecnología educacional para el docente, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1979.

COOK, T.D. y REICHARDT, Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa, Ediciones Morata, Madrid, 1986.

CONACYT, "Alcance del postgrado en educación en el país", Ciencia y Desarrollo No. Especial, México, 1989.

DE ALBA, Alicia, "Educación, discursos y prácticas. Notas para el análisis de la formación de profesionales para la educación", Ducoing...op. cit.

DIAZ BARRIGA, Angel, Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación, UNAM, Cuadernos del CESU No. 20, México, 1990.

....., "El programa de Especialización para la Docencia. Una experiencia curricular del Centro de Didáctica de la UNAM", Cesu-UNAM, México, 1989.

....., "Una polémica en relación al examen", Perfiles Educativos No. 41-42, Cise-UNAM, México, 1988.

....., "La formación de profesores un problema estructural", Foro Universitario No. 48, México, 1984.

DIDRIKSON, A., Diez razones de futuro para cambiar la educación del presente, DEPFE, México, 1985.

....., Primeros pasos de la revolución educativa, UAZ, México, 1989.

DUCOING, P. y RODRIGUEZ, A., Formación de profesionales de la educación, UNAM, México, 1990.

DURKHEIM, Emillo, Las reglas del método sociológico, La Pléyade, Buenos Aires, 1976.

ESCOBAR G. Miguel, Educación alternativa, pedagogía de la pregunta y participación estudiantil, UNAM, México, 1990.

....., La construcción de una pedagogía utópica, UNAM, México, 1991. (mecanografiado)

....., "Utopía y contraideología en los procesos educativos", Utopías, Revista de la Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 1991.

ESCOBAR G. M. et. al., La crítica de la pedagogía domesticante. Un diálogo con Paulo Freire, UNAM, México, 1985.

EISENSTADT, S. N., Modernización. Movimientos de protesta y cambio social. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1972.

EZPELETA, J. y SANCHEZ, M. E., En busca de la realidad educativa. Maestrías en educación en México, IPN, México, 1983.

FALS BORDA, Orlando, Conocimiento y poder popular, lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia, Siglo XXI Editores, Bogotá, 1986.

FALS BORDA, C. y RODRIGUEZ BRANDAO C., Investigación participativa, Ediciones de la Banda Oriental, Montevideo, 1987.

FERRY, Gilles, El trayecto de la formación, Editorial Paidós, México, 1990.

F.E.S., Crisis en la educación superior, Editorial Guadalupe, Bogotá, 1986.

FEYEREISEN, Cathryn et. al., Concepto de sistema y su aplicación en la organización escolar, ICOLPE, Bogotá, 1974.

FOLLARI, R. y KURI, A., Para una crítica de la tecnología educativa: marco teórico e historia, UAQ, México, 1985.

FREIRE, Paulo, Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Fáundez, Ediciones Aurora, Buenos Aires, 1986.

....., Programa Geral de Formação de Educadores. Rede municipal de ensino de São Paulo, São Paulo, 1989.

....., La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación, Editorial Paidós, Barcelona 1990.

FREIRE P. et. al., Pedagogía, diálogo y conflicto, Ediciones Cinco, Buenos Aires, 1987.

FREIRE, P. y BETTO, F., Esa escuela llamada vida, Editorial Legasa, Buenos Aires, 1982.

FUENTES M., Olac., "Las épocas de la universidad mexicana", Investigación para evaluar el currículo...

GADAMER, Hans G., Verdad y método, Editorial Sígueme, Salamanca, 1988.

GALLO, María, "Las políticas educativas en México como indicadores de una situación nacional", Cuadernos de la Casa Chata, México, 1987.

GIRALDO G., Juan, La investigación educativa en Colombia, U. N. de C., Bogotá, 1990.

GIROUX, Henry, Escolarización y políticas del currículum oculto, UAS, Cullacán, 1988.

....., Los profesores como intelectuales, Editorial Paidós, Madrid, 1990.

....., Pedagogía radical, Editora Autores Asociados, São Paulo, 1983.

GLAZMAN N, R., La universidad pública: la ideología en el vínculo investigación-docencia. Ediciones El Caballito, México, 1990.

GOMES, C., A educação em perspectiva sociológica, Editora Pedagógica Universitária, São Paulo, 1985.

GOMEZ C. Victor y BORRERO P. M., "La enseñanza superior en Colombia: análisis de tres modalidades recientes", Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. XVII, No. 2, México.

GONZALEZ CASANOVA, Pablo, "La democracia en América Latina, actualidad y perspectivas", Ponencia en el I Seminario Internacional sobre la Democracia en América Latina, Madrid, 1991.

....., "La crisis del mundo actual y las ciencias sociales en América Latina", 1492-1992 La interminable conquista, Joaquín Mortiz-Planeta, México, 1990.

GONZALEZ, Fernán, Educación y Estado en la historia de Colombia, CINEP, Bogotá, 1978.

GONZALEZ, Juliana, Praxis y filosofía, Editorial Grijalbo, México, 1985.

GOULDNER, Alvin W., El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase, Alianza Universidad, Madrid, 1985.

GUEVARA N., Gilberto, "La universidad alternativa", Investigación para evaluar el currículo, UNAM-Porrúa, México, 1988.

....., La educación superior en el ciclo desarrollista en México, UAS, Cullacán, 1983.

GUTIERREZ P, G., Metodología de las ciencias sociales, Editorial Harla, México, 1990.

GUTIERREZ RUIZ E.F. y VERBEL de DIAZ L., La evaluación participativa, un método de gestión para la planeación universitaria, Impresora Feriva, Cali, 1984.

HABERMAS, Jurgen, Ciencia y técnica como ideología, Editorial Tecnos, Madrid, 1986.

....., El discurso filosófico de la modernidad, Editorial Taurus, Madrid, 1989.

....., "La idea de la universidad. Procesos de aprendizaje", *Sociológica* No. 5, UAM-Azc., México, 1987.

HELLER, Agnés, Historia y vida cotidiana, Editorial Grijalbo, México, 1985.

HIRSCH, Ana, Investigación superior. Universidad y formación de profesores, Editorial Trillas, México, 1990.

HONORE, Bernard, Para una teoría de la formación, Narcea S.A. de Ediciones, Madrid, 1980.

ICFES, "Políticas para la educación superior", *Unicauca Hoy* No. 26, Popayán, 1990.

....., Reforma de la educación postsecundaria, ICFES, Bogotá, 1983.

JARAMILLO, Diego, "El papel de la universidad en una sociedad en crisis", UNICAUCA, Popayán, 1987.

KATARAIN, V., "Sin un modelo de desarrollo en vísperas del Siglo XXI". En qué momento se Jodió Colombia?, Editorial Oveja Negra, Bogotá, 1990.

KEMMIS, Stephen, El currículum: más allá de la teoría de la reproducción, Ediciones Morata, Madrid, 1988.

KENT S., R., "Mitos y paradojas del trabajo académico", *Universidad Futura* No. 1, UAM-Azc., México, 1990.

....., Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM, Editorial Nueva Imagen, México, 1990.

KOSYK, Karel, Dialéctica de lo concreto, Editorial Grijalbo, México, 1967.

KOYRE, Alexander, Estudios de historia del pensamiento científico, Siglo XXI Editores, México, 1978.

LAZZAROTTO, Valentín A., "Século XX e as novas concepções científicas: tres pontos de vista", *Conjetura, Revista de Filosofia, Caxias do Sul*, 1987.

LOWY, K. As aventuras de Karl Marx contra o baron de Munchhausen, Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento, Editora Busca Vida, São Paulo, 1987.

LEBOT, Ivón, "Organización y funcionamiento del Sistema Educativo Colombiano", DANE, Boletín No. 249, Bogotá, 1972.

MARCUSE, H., El hombre unidimensional, Editorial Joaquín Mortiz, México, 1989.

McCARTHY, T., La teoría crítica de Jurgen Habermas, Editorial Tecnos, Madrid, 1987.

McLAREN, Peter, "Pedagogía crítica. Las políticas de la resistencia y un lenguaje de esperanza", Ducoing y Rodríguez, op. cit.

MARDONES J. M., y URSUA, N., Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica, Distribuidora Fontamara, México, 1988.

MARTINEZ B. A., "El movimiento Pedagógico: un movimiento por el saber y la cultura", *Educación y Cultura, separata especial*, Memorias del Congreso Pedagógico Nacional, Bogotá, 1987.

MILLS, W., La imaginación sociológica, Fondo de Cultura Económica, México, 1971.

MOCKUS A. et. al., "Puntualizaciones a la Reforma Curricular", *Educación y Cultura* No. 11, Bogotá, 1987.

MOLINA G., "Universidad estatal y universidad pública", Universidad oficial o universidad pública?, Bases para una política universitaria, Ediciones Tercer Mundo, Bogotá, 1978.

MONCLUS, Antonio, Pedagogía de la contradicción. Paulo Freire nuevos planteamientos en la educación de adultos, Anthropos, Barcelona, 1988.

MUÑOZ IZQUIERDO C., "La educación superior ante las políticas derivadas de la crisis", *Revista de la Educación Superior* Vol. XVII, No. 1, ANUIES, México, 1988.

NAVARRO, N., El Seminario Investigativo, ASCUN, Bogotá, 1988.

NORIEGA, M., "La investigación y la docencia en las escuelas normales", Colección Pedagógica Universitaria No. 16, Universidad Veracruzana, Veracruz, 1987.

PALACIO, Marcos, Estrategias para la educación año 2 000. Contribuciones a un debate público, ICFES, Bogotá, 1990.

PARRA S.R. y JARAMILLO B., La educación superior en Colombia, Cresalc-Unesco, Caracas, 1985.

PASTERNAK, M., Introducción al problema de los métodos en psicología, Siglo XXI Editores, México,

POPPER, K., La miseria del historicismo, Editorial Alianza Taurus, Madrid, 1981.

....., Lógica de la investigación, Editorial Tecnos, Madrid, 1967.

PUIGGROS A., Imperialismo y educación en América Latina, Editorial Nueva Imagen, México, 1980.

....., Imaginación y crisis en la educación latinoamericana, Alianza Editorial Mexicana, México, 1990.

QUINTANILLA M., El mito de la ciencia, ASCUN, Bogotá, 1988.

RIBEIRO, Darcy, La universidad nueva un proyecto, Editorial Ciencia Nueva, Buenos Aires, 1973.

RODRIGUEZ BRANDAO, Carlos, Educación como cultura, Editora Brasiliense, São Paulo, 1985.

RUEDA E. Mario y ESCOBAR G. Miguel, La investigación educativa en el salón de clases universitario, UNAM, México, 1989.

SAA VELASCO, Ernesto, "El papel de la universidad en una sociedad en crisis", La universidad del futuro, UNICAUCA, Popayán, 1987.

SANCHEZ V., Adolfo. "Universidad y sociedad", La universidad del futuro, UNAM, México, 1990.

....., Filosofía de la praxis, Editorial Grijalbo, México, 1980.

SANCHEZ P. R., "La crisis de la investigación en la educación superior", Revista de la Educación Superior Vol. XVIII, No. 1, ANUIES, México, 1988.

STERN, C., "Notas sobre el concepto de función y la sociología funcionalista", Revista Mexicana de ciencia y política No. 62, UNAM, México, 1970.

TEDESCO, J. C., "Desafíos y problemas de la educación superior en América Latina", Investigación para evaluar el currículo universitario, UNAM-Editorial Porrúa, México, 1986.

TENTI, Emilio, Consideraciones sociológicas sobre la calidad de la educación, U.P.N., México, 1984.

TORRADO, Rafael, Fines y métodos de la investigación, Simposio permanente sobre la universidad, ASCUN, Bogotá, 1988.

TORRES, Rosa María, et. al., Curriculum, maestro y conocimiento, UAM-Xochimilco, México, 1988.

ULLOA, A. E. y HOYOS M., Marco teórico, conceptual y metodológico para la investigación en ciencias sociales y de la educación: una propuesta de reflexión sobre la formación desde la práctica pedagógica, UNAM, México, 1987.

U.N.A.M., Tendencias actuales de la educación superior en el mundo, UNAM, México, 1986.

UNIVERSIDAD DEL CAUCA, Políticas de la Universidad del Cauca, Unicauca, Popayán, 1987.

....., Boletines estadísticos 87-90, Unicauca, Popayán, 1990.

....., La universidad del futuro, Unicauca, Popayán, 1987.

....., Informe de Autoevaluación, Unicauca, Popayán, 1989.

....., La Universidad del Cauca y el desarrollo regional, Unicauca, Popayán, 1987.

....., Hacia un plan indicativo de la Universidad del Cauca, Unicauca, Popayán, 1989.

....., Estudios de costos y rigidez curricular, Unicauca, 1989.

....., Autoevaluación Institucional. Las transformaciones de la práctica pedagógica, Unicauca, Popayán, 1990.

....., Relación de actividades de extensión, Unicauca, Popayán, 1990.

....., Evaluación del seminario-taller sobre técnica didácticas, Unicauca, Popayán, 1990.

....., Informe Institucional de actividades de 1989, Unicauca, Popayán, 1990.

....., "Políticas para la educación superior", Unicauca Hoy No. 26, Unicauca, Popayán, 1990.

....., Exploración de expectativas acerca de la capacitación docente, Unicauca, Popayán, 1991.

....., Un nuevo modelo: estllo para un gran cambio, Serie Hacia un nuevo modelo universitario, Unicauca, Popayán, 1991.

....., El escenario académico en la última década, Serie Hacia un nuevo modelo universitario, Unicauca, Popayán, 1991.

....., Universidad del Cauca. Más de 160 años de historia, Serie Hacia un nuevo modelo universitario, Unicauca, Popayán, 1991.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, Reflexión sobre algunos aspectos de la problemática universitaria, Bogotá, 1979.

VIGARELLO, G., "Una especificidad teórica para las ciencias de la educación", Teoría pedagógica?, UNAM, México, 1989.

VITKER, Jorge, Universidad y dependencia científica y tecnológica en América Latina, UNAM, México, 1975.

WEIMBERG G., Modelos educativos en el desarrollo histórico de América Latina, UNAM, México, 1979.

Anexo

RESEÑA HISTORICA DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA

Tanto los organismos especializados de las Naciones Unidas como la CEPAL registran el aumento de la pobreza en Latinoamérica durante la última década, advirtiendo que la situación será cada vez más aguda.¹ Altos porcentajes de la población carecen de los servicios y de las condiciones básicas para la subsistencia, mientras la mayoría de los jóvenes que hoy se educan no tendrá mayores posibilidades de incorporarse a la actividad productiva, al menos mientras continúen las actuales tendencias de extrañamiento de la función social de la producción y de incremento de la robotización y de la automatización en el mundo del trabajo.² Este panorama tiene como telón de fondo la arremetida del radicalismo neoliberal³ que, bajo el discurso de la modernización, concreta un reacomodo del capitalismo dentro del nuevo orden mundial acentuando la dependencia.

En cada uno de los países latinoamericanos la situación referida se refleja con énfasis particulares y dentro de coyunturas históricas propias. En Colombia, por ejemplo, se ha configurado una crisis que abarca todas las esferas de la sociedad generando una preocupante incertidumbre acerca del futuro y una tensión que tiene como polos la presencia de diversos fenómenos de violencia y la posibilidad de afianzamiento de procesos sociales y políticos que le den salida a la crisis.

Este es el escenario latinoamericano y nacional dentro del cual la Universidad Pública colombiana debe reconstruir y reinterpretar su pasado aclarando su ser y su perspectiva histórica. Es por esto que probablemente acogiendo a la dialéctica del devenir histórico, hoy la Universidad del Cauca, en medio de la más profunda crisis que haya sufrido la nación, realiza considerables esfuerzos para definir el sentido de su misión y para materializarlo en prácticas concretas.⁴ Veamos algunas particularidades de su pasado.

Apenas culminadas las guerras de independencia contra la corona española, El Libertador Simón Bolívar, captando el aporte que la educación podía representar para la configuración de las nuevas repúblicas y para el desarrollo socio-económico, trató de organizar la instrucción pública. Por ello autorizó al general Francisco de

1. Cfr., UNOMASUNO, "Aumentó la pobreza en América Latina: CEPAL", México, noviembre 9 de 1991, p. 19.

2. Cfr., SANCHEZ VASQUEZ, Adolfo, "¿De qué socialismo hablamos?", Dialéctica no 21, Puebla, 1991, p. 9.

3. Cfr., CERVANTES DIAZ, Eduardo, "Nueva etapa de radicalismo neoliberal", UNOMASUNO, noviembre de 1991, p. 3.

4. Cfr., UNICAUCA, Un nuevo modelo: estilo para un gran cambio, Unicas, Popayán, 1991, p. 5-7..

Paula Santander para que fundara la Universidad del Cauca. Este hecho se concretó el 24 de abril de 1827, iniciándose las labores el 11 de noviembre del mismo año con estudios de jurisprudencia.⁵

Las ideas de libertad, justicia, igualdad y autodeterminación que habían nutrido la gesta emancipadora fundamentaron los propósitos del proyecto educativo nacional republicano y de la Universidad del Cauca. El rumbo que tomara la nueva institución tendría gran incidencia en la vida nacional como quiera que Popayán, ciudad sede de la naciente universidad, era de primera importancia en la vida política de la nación⁶, quizá porque habiendo sido desde 1540 capital del Virreinato del Perú y por la persistencia de profundos rezagos feudales, ha mantenido los mecanismos del control político.

Desde su fundación, la Universidad vivió diversas contradicciones. Quizá la primera consistió en tratar de armonizar los intereses sociales, políticos y científicos que la consolidación de la naciente República y la empresa académica implicaban, con los ideales evangelizadores de la Compañía de Jesús que hacían predominar la fe sobre la ciencia y la resignación cristiana sobre la igualdad y la justicia social. Esta contradicción se dio porque la Universidad del Cauca nació del Real Colegio Seminario que desde 1640 era regentado por los jesuitas.

La organización de los estatutos universitarios fue confiada en un principio a magistrados, clérigos y profesores, muchos de estos últimos literatos, filósofos y científicos comprometidos con la causa independentista e imbuidos de las ideas de la ilustración. La controversia se presentó tempranamente.

La primera prueba de que tanto en la universidad como en la sociedad se daban intereses que no eran fácilmente reconciliables se presentó cuando en 1828, como consecuencia de la presión de importantes sectores de la política y del clero, El Libertador Bolívar expidió una ley que prohibía a Bentham y a Tracy en la enseñanza del derecho y la filosofía porque supuestamente sus ideas eran inconvenientes para la moralidad pública y la paz social.

Probablemente la consecuencia más notable de la falta de conciliación de intereses, y a la vez presagio de lo que sería su penuria económica, fue que desde su fundación hasta 1850 la Universidad careció de los recursos económicos indispensables para su consolidación. Y aunque ha habido épocas menos críticas, esta situación ha sido una constante histórica que señala cómo el Estado condiciona el sentido de las instituciones que lo conforman, a través de la asignación del presupuesto.

5. Como fuente histórico-descriptiva puede verse la obra de Arcesio Aragón titulada Monografía histórica de la Universidad del Cauca, Unicas, Popayán, 1977.

6. Un reflejo de esta situación es que la Universidad del Cauca es la institución que más gobernantes ha aportado en la historia del país ya que 15 de sus egresados han ocupado la Presidencia de la República.

En medio de no pocas vicisitudes la institución luchó por sobrevivir, teniendo que soportar en 1841 un prolongado cierre como consecuencia de una de las tantas guerras civiles que ha afrontado la República desde su fundación. No satisfactoria aún su función social para las fuerzas en conflicto sufrió la destrucción de sus bibliotecas, de su imprenta y sus laboratorios. Situaciones similares se presentarían en 1861 y en 1876.

Se daba con ello una muestra clara de que, como afirma Bonvecchio, en la consolidación de la sociedad moderna se

"tiende a negar toda autonomía del saber, así como a debilitar todo residuo de la actividad del espíritu que sea susceptible de transformarse en crítica y en rebelión."⁷

Confirmando la afirmación anterior, en el marco de la denominada Regeneración Conservadora, la Universidad sería nuevamente cerrada en 1885. Al reanudar labores en 1886, lo haría bajo un régimen centralista que había recobrado la suprema inspección y vigilancia de la educación, en desmedro de la autonomía universitaria decretada 40 años atrás. La hegemonía conservadora también le restituía a la iglesia la facultad de impartir educación pública y fijaba la religión católica como oficial y obligatoria en la República de Colombia y en todos los niveles educativos. Esta situación apenas vino a superarse más de 100 años después con la Reforma Constitucional de 1991.

Durante la Guerra de los mil días, entre 1900 y 1902, la Universidad sufriría su más largo cierre. Después de la Reforma educativa de carácter conservador de 1903, la institución reanudó labores bajo una nueva ley de autonomía universitaria, que en realidad restringió dicha autonomía a la dirección técnica y administrativa mientras conservaba un control centralista de la vida académica de todas las universidades del país. Esta situación hoy apenas está en vías de superarse cuando se está reglamentando la reciente Reforma Constitucional.

La incongruencia entre los intereses políticos del Estado y los de la ciencia, la filosofía y la cultura continuarían vigentes. También se mantendrían ausentes los verdaderos intereses de la sociedad. El carácter integral de la Reforma Educativa de 1903 ha llevado a sobrevalorarla, olvidando dos hechos importantes. En primer lugar, las incongruencias y contradicciones del modelo estatal que la inspiró, hicieron predominar tal inercia que en sentido estricto la reforma no fue llevada a la práctica. En segundo lugar, aunque la Reforma enunciaba el impulso a las profesiones liberales, el fomento de las artes manufactureras, la explotación científica de las riquezas naturales y las respuestas indispensables para la modernización del país⁸, su verdadero propósito era marchar hacia el progreso conservando la tradición, sin importar que para ello fuera indispensable bloquear

7. BONVECCHIO, Claudio, El mito de la Universidad, Siglo XXI Editores, México, 1991, p. 17.

8. Cfr., BOHORQUEZ CASALLAS, Luis, La evolución educativa en Colombia, Editorial Cultural Colombiana, Bogotá, 1956, p. 422.

procesos y dinámicas sociales y universitarias que el desarrollo social, económico, social y político implicaban. La reforma tenía un fundamento ideológico que era su propia negación. (Ver Cap. IV, La modernización universitaria: una sucesión de inercias y distorsiones, p. 103.)

Por la confrontación de intereses, muchos otros cierres sufriría la Universidad a lo largo del presente siglo, especialmente cuando el orden social establecido vio en ella una supuesta o virtual amenaza, o cuando los criterios con los que se asignan los recursos del Estado fijaron prioridades distintas a lo educativo.

Así como en mucho la vida económica, política y cultural del país se explica por lo que ha sido la Universidad del Cauca, también la institución es un reflejo de la sociedad colombiana y de su devenir histórico.

Ya se anotó como el proyecto político de la naciente República contempló la importancia del desarrollo educativo. Sin embargo, la Universidad del Cauca en sus inicios tuvo que moverse entre el utilitarismo y el catolicismo. Se refiere que su primer rector, después de casi diez años de gestión administrativa, pasó a ocupar el arzobispado de Santa Fe, en 1835. Esto explicaría, en parte, por qué los planes de estudio universitarios continuaron aferrados a tradiciones clericales, entrando en contradicción con el propósito de un profundo cambio ideológico al que la nueva configuración republicana aspiraba.⁹

La región donde está ubicada la Universidad ha sido agrícola y ganadera, especialmente minera en el pasado colonial y con uno de los potenciales de agua más grandes del país. Sin embargo las labores académicas se iniciaron con clases de gramática latina y general, metafísica, moral, derecho y religión. En menor proporción se contemplaban la economía, la física, la medicina y la higiene pública.¹⁰

Hacia 1858 una reforma universitaria estableció las facultades de Jurisprudencia, Ciencias físicas y matemáticas, así como la Escuela de Artes y oficios y la de enseñanzas varias. La reorganización de 1867 incorporó la Facultad de Ingeniería, cuya Escuela comenzó a funcionar a partir de 1873.

La transformación del currículo tradicional incorporando las Ciencias naturales, la Ingeniería y el Comercio, entre otros campos, fue concretando el propósito de que la Universidad respondiera a nuevas demandas sociales y al desarrollo de la ciencia y la cultura. Esto constituiría uno de los pilares para el afianzamiento de la institución como una de las principales del país. Sin embargo los conflictos políticos y bélicos que caracterizaron al siglo XIX, aunados a la atención desigual de los intereses sociales, impidieron que la contribución al desarrollo económico, político, social y científico-cultural fuera sostenido y de mayor impacto.

9. UNICAUCA, Op. Cit., p. 16.

10. Ibid., p. 15-16.

Iniciado el presente siglo, y en el marco de la Reforma Educativa aludida, la Universidad intentó incorporar programas que respondieran a los propósitos del nuevo proyecto educativo. Pero finalmente sólo se mantuvieron los de Derecho e Ingeniería civil.

Hacia 1910 se intentó organizar programas de Agricultura y de Mecánica, y un poco más tarde, de Veterinaria. Pero estos no lograron arraigar, en gran parte porque el proyecto político del país no era coherente con las necesidades sociales y las perspectivas de desarrollo, sino que más bien se preocupaba por mantener una hegemonía conservadora que duraría más de 50 años. Por ejemplo, a pesar de que se anunciaba una explotación científica de las riquezas naturales, no se impulsaron políticas de inversión y de ampliación de la base productiva.

Alrededor de 1935, durante la denominada Revolución en Marcha del régimen liberal progresista de Alfonso López Pumarejo, se dio quizá la más profunda transformación educativa del país. Esta garantizó la libertad de enseñanza confrontando muchos condicionamientos ideológicos y políticos; derogó el control que la iglesia católica ejercía sobre la educación y procuró el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la formación intelectual, moral y física de los educandos.

Para la Universidad del Cauca el efecto de la reforma fue positivo, pues entre 1935 y 1950 se presentó una valiosa expansión institucional que dio origen a la Facultad de Ingeniería industrial, al Conservatorio de música, a los Museos de Botánica, Zoología, Etnología, Etnografía, Arqueología y Arte colonial e historia; al Instituto de Estudios cooperativos; al Instituto Etnológico; al Archivo central; al Fondo acumulativo y a la Caja de Previsión social. La ampliación de la planta física coincidió con una época de destacada actividad científica, filosófica y cultural. Ni la violenta reacción conservadora a la reforma ni las inercias internas que por diversas causas se experimentarían posteriormente opacan uno de los periodos más brillantes de la Universidad y de la educación nacional. Muchas de las realizaciones y actuales desarrollos son deudores de la infraestructura que entonces se alcanzó y de dinámicas que lograron arraigar.

La violencia bipartidista coartó realizaciones que objetivamente habrían podido darse con mayor alcance. Para poner fin a la disputa entre liberales y conservadores, en 1958 se dio inicio a los gobiernos del Frente Nacional que se extendieron hasta 1974 y coincidieron con la avalancha reformista que sobre América Latina desencadenaron los Estados Unidos para afianzar la hegemonía capitalista. Algunas particularidades de este periodo se analizan en el presente trabajo, en los apartados sobre la Modernización reformista y la Formación del profesor universitario en México dentro de la modernización educativa del Capítulo III y en lo referente a la Modernización universitaria en Colombia como sucesión de inercias y distorsiones del Capítulo IV.

Cabría agregar que durante el periodo mencionado se crearon las Facultades de Ingeniería Electrónica y Comunicaciones (1961), Contaduría pública y Escuela de Enfermería (1967) y Educación (1971). El énfasis tecnológico de la política educativa y el afianzamiento de la dependencia económica, política y cultural obstaculizaron desarrollos significativos y fermentaron una preocupante crisis educativa que apenas ahora está siendo interpretada y superada. Muchos esfuerzos académicos de entonces fueron aislados e infructuosos.

A partir de 1980 el Estado Colombiano fue apoyando procesos de autoevaluación y de autogestión universitaria ante el evidente fracaso de los mecanismos y estructuras de fomento y control de la educación superior. Allí se generaron dinámicas no exentas de contradicciones y de obstáculos pero que revitalizaron la vida universitaria. Los frutos de lo que entonces se inició comienzan a reflejarse ahora, una década después. Este proceso, en la Universidad del Cauca se veía potenciado por una coyuntura interna, dolorosa por el costo en vidas humanas y en recursos pero feliz desde otros puntos de vista. En 1983 un desastre natural destruyó más del 80% de las instalaciones universitarias lo cual condujo a un importante proceso de reconstrucción física y académica al que se hace referencia en el numeral 4.2.2 de la página 120, valorizándolo como espacio de formación.

Como un serio intento para poner fin a la violencia que históricamente ha signado la vida de la nación en Colombia hoy se lleva a cabo un promisorio proceso social y político que busca acuerdos entre las diferentes fuerzas sociales para la construcción de una sociedad más justa, más democrática, más participante y comprometida con el desarrollo económico, político y social. En un proceso sin precedentes en la historia del país, se acaba de aprobar una nueva Constitución Política de profunda inspiración democrática que tiene como propósito central canalizar los procesos sociales y políticos hacia una convivencia civilizada basada en un desarrollo socio-económico relativamente autónomo y con justicia social.

La nueva Constitución establece en el Capítulo 2, "De los derechos sociales, económicos y culturales", Artículo 67, que:

"La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura..."¹¹

Agrega el Artículo 68 de la Carta Magna que:

"El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra..."¹²

Con referencia a la vida de la universidad en el Artículo 69 la reciente Constitución establece que:

11. Constitución Política de La República de Colombia, Editorial La Prensa, Bogotá, 1991, p. 20.

12. *Ibid.*, p. 21.

"se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley.

La ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado.

El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo.

El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la educación superior."¹³

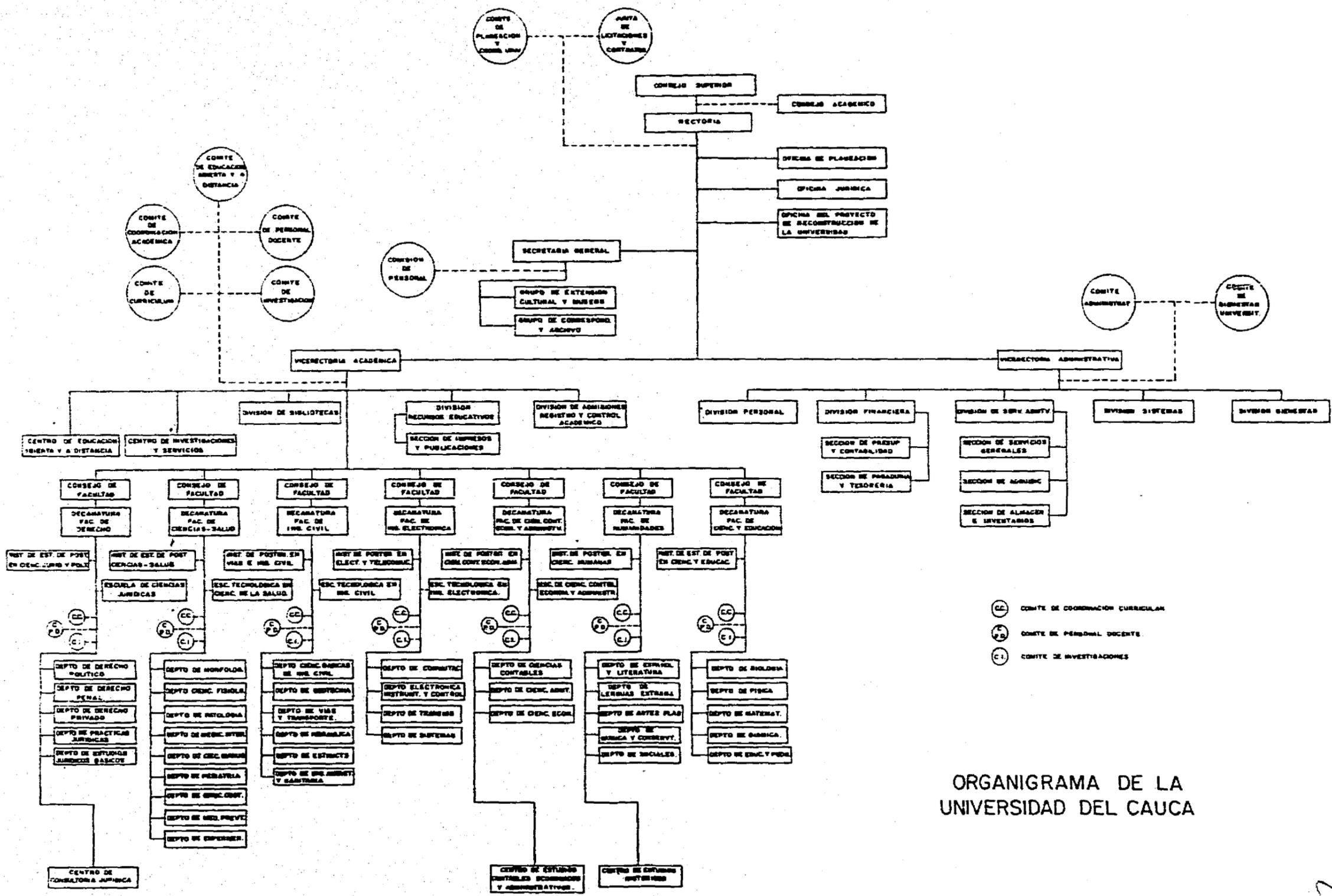
El fortalecimiento de los procesos de autoevaluación y autogestión, la reconstrucción interna con motivo del sismo de 1983, el debate nacional actualmente en curso sobre la crisis de la sociedad colombiana, la construcción de alternativas científica, política y culturalmente viables en diversos campos, el desarrollo y reglamentación de la nueva Constitución han convocado a la Universidad del Cauca y ésta ha respondido positivamente. Ha asumido correctamente el papel de interlocutor entre diversas fuerzas sociales, se ha afianzado como espacio de debate, como génesis de alternativas y como concreción de diferentes ideas sobre la universidad y la sociedad.

Probablemente en la historia de la institución no se había dado un proceso similar de búsqueda y concreción del sentido de la academia, con muchos problemas, contradicciones e inercias de por medio pero con la plena seguridad de que siendo una institución social e históricamente determinada, no por ello está condenada inexorablemente a reproducir la cultura y a mantener un orden establecido.

Con cerca de 500 profesores de los cuales más del 80% son de tiempo completo, unos 6,000 estudiantes que en siete facultades cursan 35 Planes de estudio de pregrado y de posgrado y con la más alta proporción del país de profesores que están cursando programas de formación avanzada la Universidad busca su propio camino. A este propósito pretende contribuir la presente propuesta que para apoyar procesos formativos del profesorado se pone a consideración de la comunidad universitaria.

El cuadro anexo ilustra la estructura académico-organizativa de la institución sobre la cual se ha trazado este bosquejo histórico.

13. Ibid., p. 21.



ORGANIGRAMA DE LA UNIVERSIDAD DEL CAUCA

26-A