

Universidad Nacional Autónoma de México



ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS
PROFESIONALES "ARAGON"

UN DISCURSO SOBRE FORMACION DOCENTE

T E S I S

Q U E P R E S E N T A
ADRIANA GUADALUPE DEL RAZO JIMENEZ
PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGIA
MEXICO 1997

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Caminé la vida
buscando independencia
y tan sólo cambié
unas dependencias por otras.
Cuando acepté la inexorabilidad
de las dependencias, fui feliz.
Este trabajo, lo dedico a
las personas de quienes soy dependiente

por el amor:

mi mamá

hermanos

cuñados

sobrinos

Julio

Jimena

amigos

y

maestros.

Agradezco al Profesor Gerardo Meneses Díaz la dirección de este trabajo, así como la paciencia y amistad que ha demostrado en el trayecto de mi formación pedagógica.

I N D I C E

INTRODUCCIÓN.	7
CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL CONCEPTO DE FORMACIÓN . . .	15
1.1 Herder	17
1.2 El <i>Bildung</i> de Hegel	22
1.3 Desde el existencialismo	27
1.4 Michel Foucault. Desde el discurso	33
1.5 El pensamiento contemporáneo de Jurgen Habermas	39
CAPÍTULO 2. LA TERGIVERSACIÓN	44
2.1 De cómo se desvió la esencia filosófica al discurso institucional	47
2.2 La formación <i>pedagógica</i> o didáctica	51
2.3 Los programas como sustento epistemológico	57
2.4 El proceso enseñanza-aprendizaje.	60
2.5 El saber del docente.	68
2.6 La gestación del conocimiento	73
CAPÍTULO 3. POSTURAS TEÓRICAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE. (LA FORMACIÓN EN DEBATE)	78
3.1 Posturas generales	79
3.2 Durkheim, Dewey y James: los sustentos de la educación desde la ciencia	83
3.3 ¿Hacia el psicoanálisis?	91

3.4 Cursos y postgrados de Formación Docente	97
3.5 Profesionalización y actualización de la docencia	104
CONSIDERACIONES FINALES. Los cursos sin programa.	108
Citas Bibliográficas.	112
Bibliografía.	120

... Mientra el hombre esté mutilado,
mientras el hombre esté herido,
mientras el hombre esté con el deseo de expresar las cosas
es porqué no las ha alcanzado.

Jaime Sabines.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se postula como una lectura de interpretación de la lógica de estructuración de los cursos de formación docente, desde la hermenéutica, porque "la nueva filosofía hermenéutica es aquella filosofía que se entiende a sí misma como interpretadora del mundo del hombre. *Hermenéutica* dice, efectivamente teoría crítica de la interpretación, *interpretación* que constituye según la propia teoría hermenéutica, el modo de entender específico de nuestro humano entendimiento". (1)

Se reitera, la intención es el análisis, la comprensión e interpretación de algunos postulados que giran en torno a la formación docente partiendo de las fundamentaciones teóricas que en este caso se remiten a las filosóficas para, a partir de ellas, establecer el eje en el cual gira el trabajo.

¿Qué sentido tienen los cursos de formación docente? Fue esta la pregunta que dio la pauta para la presente investigación. Los cursos de formación docente en México, se iniciaron a finales de los años sesentas con la finalidad de actualizar los contenidos para la enseñanza, poniendo énfasis especial en los recursos didácticos y tecnológicos para lograr un desarrollo más ético en el proceso enseñanza-aprendizaje. La idea del apostolado del docente y el servicio como vocación fue una idea muy manejada durante la primera mitad de este siglo que tuvo resultado, porque ser abogado, doctor o profesor, eran profesiones reconocidas que permitían una remuneración

económica un poco más allá de lo indispensable. Hoy este pensamiento ya no resulta adecuado, básicamente, porque la situación económica y social del país se encuentra en condiciones muy distintas.

El proceso escolar involucra ahora a otros trabajadores en la educación, como son: planificadores, economistas, administradores. Todos estos diferentes profesionistas inciden en la conformación de los programas y cursos, de ahí que no terminan en ponerse de acuerdo con la estructuración de dichos cursos.

La presente investigación, tiene como principal objetivo el conocer y proporcionar, mediante el análisis y la interpretación características de la hermenéutica, un marco que permita analizar y criticar cualitativamente las modalidades como se encuentran estructurados los cursos de formación docente a nivel superior, que han perdido la esencia de la formación, porque esta concepción, tal y como se emplea hoy en día, se refiere principalmente a actividades y no a procesos intelectuales. Si bien es cierto que una definición es un punto de llegada, no de partida, no se puede dejar de destacar la concepción de formación que acusa un sentido eminentemente individual y sobre todo filosófico: se trata del concepto de Hegel: "conocimiento de sí mismo en el otro" (2), la acción formativa es, al mismo tiempo, la singularidad o el puro ser para sí de la conciencia, que ahora, se manifiesta en el trabajo fuera de sí y pasa al elemento de la permanencia: "la formación considerada bajo este aspecto y desde el punto de vista del individuo consiste en que adquiere lo dado y consume y apropia su naturaleza inorgánica" (3). La conciencia

que trabaja llega, pues, de este modo a la intuición del ser independiente como de sí mismo, y bien "¿en qué consiste el para-sí? ¿de qué se trata? Respuesta: del Espíritu absoluto o del Saber como autoconocimiento" (4).

En las formas de conocer, "Droysen utilizó la distinción entre explicación y comprensión (Erklären y Verstehen) con intención de fundamentar el método de la historia, comprender. En contraposición al de la física-matemática, explicar y al de la tecnología y la filosofía (Erklären)" (5).

Gadamer en su obra "Verdad y Método", invita a leer de otro modo ¿y qué es la investigación histórica sin la pregunta histórica?, entiende a la historia no como recapitulación de hechos aislados, sino como una serie de experiencias que hay que articular. Este autor se retoma como eje articulador del sentido de esta experiencia reflexiva; él se pregunta ¿cómo es posible la comprensión?... no es uno de los modos del comportamiento del sujeto, sino el modo de ser del propio estar ahí. En este sentido es como hemos empleado el concepto hermenéutica" (6).

El almacenamiento de datos no tiene razón de ser si el hombre no interviene con sentido crítico y reflexivo; al realizar este trabajo, consideré que al hablar de un concepto como *hombre* éste debe ser pensado como una figura, con nombre y apellido (un ejemplo, es pensar en los egresados de la carrera de Pedagogía de la misma ENEP y en ellos pensar cuando se habla de conceptos abstractos). "La

comprensión no es nunca un comportamiento subjetivo respecto a un objeto dado, sino que pertenece a la historia efectual, esto es, al ser de lo que se comprende" (7), y tal podría ser "en sentido general la formación, ese paso por el hombre, de lo absoluto y de lo cerrado donde se muere, a lo relativo y abierto donde se renueva, en una experiencia donde la angustia engendra la esperanza, mientras que en el horizonte se descubre la infinita profundidad de los posibles." (8)

Ahí, el trabajo gira en torno a los conceptos: formación, formación docente, posturas teóricas y contenidos en los cursos, que servirán, como eje articulador entre la formación en el sentido de pregunta por el sujeto y la concepción actual de formación entendida como actualización y capacitación; situación que se trabaja en el capítulo primero "Antecedentes históricos del concepto de formación", rescatando la esencia teórica de cada uno de los autores que permiten entender la formación más allá de lo operativo. Los primeros autores, nos permiten hacer el recorrido histórico y conceptual del concepto de formación (Herder y el trabajo sobre el concepto alemán *Bildung* de Hegel); desde el existencialismo con Sartre y Michel Foucault desde el discurso, hacen posible una concepción vigente del concepto de formación (más allá de la institución) y el último punto de este capítulo que es "El pensamiento contemporáneo de Jurgen Habermas" no sólo porque este filósofo representativo de la escuela de Frankfurt sigue escribiendo, sino por la lucidez con la cual plantea que el proyecto de la Ilustración no ha concluido; la Ilustración impulsada por el gran desarrollo de las ciencias naturales, emprendió el

programa crítico y liberador de la desmitologización del mundo. Después de haber liberado al hombre de la creencia en una Naturaleza externa regida por la Divinidad, seca y cosifica el espíritu humano y le hace esclavo de la maquinaria engendrada por el desarrollo científico. Pero no todo está perdido. Existen algunas vías por donde es posible transitar: el lenguaje, el análisis del mismo, la acción comunicativa o quizá el psicoanálisis.

El trabajo consta de tres etapas divididas en el mismo número de capítulos: la primera etapa está constituida por el capítulo *Antecedentes históricos del concepto de formación* como punto de partida, se hace el rastreamiento del concepto de formación (Bildung), en el sentido amplio que maneja Gadamer y donde se hace necesario evidenciar los fundamentos filosóficos que han permitido al concepto de formación desde el sentido que se da en la concepción de "Bildung" involucrar de manera directa la pasión por el conocimiento de sí mismo. Dicho concepto de formación nos obliga a preguntarnos: ¿qué se entiende por formación docente en México? ¿cómo puede resultar este efecto de "Bildung" de una búsqueda desinteresada de conocimiento?.

El segundo momento de la investigación se encuentra constituido por el capítulo: *La tergiversación*, donde se manejan los discursos que permiten recorrer (para el caso que nos ocupa) la tergiversación de la esencia filosófica hacia la operatividad, los proyectos donde se estructuran sistemáticamente los contenidos y los programas, donde se

puede observar la fundamentación teórica de la operativización en aras de la competencia.

El capítulo tres *Posturas teóricas. La formación en debate*, se compone por el rescate de los discursos múltiples que generan que el concepto de formación se encuentre en debate, donde algunos discursos teóricos dominantes han encajonado por mucho tiempo los llamados cursos de formación docente y donde se encuentran también otros discursos alternativos que empiezan a considerarse por las vías que posibilitan el rescate del "Bildung". Dentro de estas posturas generales, el positivismo tiene una posición importante por el papel que históricamente ha jugado, es decir, la preponderancia por "cientificar" lo social, y como el papel que juega la ciencia es el de la legitimadora. El positivismo ha sido bien aceptado porque la pretensión ha sido exiliar lo subjetivo y subrayar lo evidente. La ciencia de Galileo y Copérnico, que es la ciencia que resulta de la postulación de fórmulas que tienen la característica de definir los objetos por la relación recíproca que guardan entre ellos, pretende alcanzar los universales. Pero medir no es llegar a una explicación de un fenómeno sino a una pregunta: ¿por qué? Esta es la pregunta que la ciencia exacta tendrá que responder. En tanto las ciencias sociales o del espíritu se ubican en la posición del comprender.

Frente a esta postura dominante, se presenta al psicoanálisis como una alternativa, porque lo que define a este es lo que hace entrar en quiebra a la ley: el lenguaje, pero no cualquier lenguaje sino un lenguaje inconsciente que resulta incongruente ante la ley: aparece

asi lo que la episteme es a la ciencia, como el doxa (opinión) corresponderia al psicoanálisis, ya que la episteme tendió a definir variables absolutas, a apropiarse de lo real por medio de lo simbólico (la geometria euclidiana y la pitagórica). La ciencia pues resulta de la aplicación de la formalización griega a la naturaleza, demostrando que la naturaleza está escrita en lenguaje matemático. La pretensión del psicoanálisis se ubica en el sujeto del discurso que resulta del discurso de la ciencia: *el psicoanálisis es la pregunta del sujeto confrontado por la elección*; no donde el tenga que embonar en una teoría sino que sea capaz de preguntarse cual es su lugar en el mundo y dar paso al acto creativo, no imponiendo sino participando de manera critica y cuestionadora para encontrar un sentido propio de la existencia y del ser, es esto lo que Habermas va a trabajar en su libro "Conocimiento e interés".

La intención del trabajo no es dejar una investigación concluida, sino sentar algunas bases, que partiendo de un recorrido histórico, teórico y conceptual, permitan ubicar que los cursos de formación docente cuando empezaron a aplicarse en México se hizo con un enfoque más didáctico que ha costado trabajo moverlo de ahí y que en una mayoría, han devenido como cursos de actualización, capacitación o profesionalización y que como tales se deberían intitular, ya que reiteramos que el concepto de formación desde el *bildung* es mucho más abarcativo.

La finalidad de este trabajo se podria resumir en la pretensión de volver la vista al concepto original de Formación y elaborar un

recorrido conceptual donde esa esencia quedó rezagada para dar paso a la actualización y capacitación de los docentes para con los contenidos. Se retoman ejemplos, se trabaja al interior de los contenidos, se revisan las posturas de las teorías formativas y se trabaja en las Consideraciones finales una posible alternativa para la recuperación del "bildung", en sentido amplio el concepto de Formación; decimos esto porque la formación (en sentido general) no es un proceso al que se le vea el "final", creemos que uno no puede decir nunca "yo ya estoy formado" y que ese reconocimiento debería servir como una tope de conciencia con la formación del docente, el deseo constante de tratar de ser mejor como docente, para una mejor práctica profesional, que indudablemente se verá beneficiada en la labor con sus propios alumnos y hasta porqué no decirlo, en la calidad de vida del propio docente.

CAPÍTULO I. ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL CONCEPTO DE FORMACIÓN.

En la actualidad hablar de formación, en la mayoría de los casos hace referencia a un quehacer pragmático. En este apartado la intención es rescatar los elementos esenciales y constitutivos del concepto de formación (Bildung), que hace referencia también a la formación teórica "que lleva más allá de lo que el hombre sabe y experimenta directamente. Consiste en aprender a aceptar la validez de otras cosas también y en encontrar puntos de vista generales para aprehender la cosa «lo objetivo en su libertad», sin interés ni provecho propio. Precisamente por eso toda adquisición de formación pasa por la constitución de intereses teóricos, y Hegel fundamenta la apropiación del mundo y del lenguaje de los antiguos con la consideración de que este mundo es suficientemente lejano y extraño como para poder operar la necesaria escisión que nos separe de nosotros mismos". (9)

La obra de Gadamer "Verdad y Método" sirve como guía para el encuadre de este capítulo, ya que argumenta la importancia de recuperar el concepto de formación (Bildung) para el mejor entendimiento de las ciencias del espíritu.

Es Hegel el autor más importante en este apartado, ya que él, se manifiesta abiertamente por la conformación del espíritu del ser, donde la característica general de la formación, es este mantenerse abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos y más generales. Es lo que trabaja en su referido concepto *Bildung*. Como

antecedente para este concepto amplio se hace necesario trabajar los postulados generales de Herder, quien fortalece la idea de lo humano como una aspiración que se debe gestar desde el interior del sujeto.

En un tercer momento, se trata al existencialismo (básicamente con Sartre) y su reflexión fenomenológica de la formación y el moldeamiento del sujeto.

Posteriormente, Foucault quien desde el discurso se pronuncia con el argumento de que hay dos significados de la palabra sujeto: sometimiento a otro a través del control y la dependencia y sujeto atado a su propia identidad para la conciencia o el conocimiento de sí mismo. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete, pudiendo hacerse una analogía entre el "bildung" y "formatio" que trabaja Hegel (10)

Finalmente se aborda a Habermas que es uno de los filósofos contemporáneos más importantes, quien apuesta por las posibilidades que el sujeto tiene para la autoconciencia y por la idea de "que la humanidad como sujeto colectivo (universal) busca su emancipación común, por medio de la regularización de "jugadas" permitidas en todos los juegos del lenguaje y que la legitimidad de un enunciado cualquiera reside en su contribución a esta emancipación" (11).

De esta manera, se conforma el capítulo, donde se entiende por argumento filosófico la esencia teórica de cada uno de los autores

que es trabajada con propuestas y aportaciones significativas para entender el concepto formación, más allá de lo operativo.

1.1 HERDER

A partir de la época de la Ilustración, se da una etapa coyuntural para la conformación del pensamiento del hombre contemporáneo, por el deseo constante de privilegiar el uso de la razón y la fuerte tradición de "explicación lógica" que los hombres poseemos.

Debido a que los hombres de la Ilustración fueron "incapaces de comprensión simpatética de la cultura y el espíritu medievales; la Edad Media representaba para ellos una tiniebla de la cual surgió paulatinamente la luz de la razón" (12). Johan Herder, nos permite establecer un puente entre la Edad Media y la Ilustración para entender el devenir del concepto formación, que en el siglo XVIII adquirió gran validez. Herder intentó vencer el perfeccionamiento de la "Ilustración" mediante el nuevo ideal de una formación del hombre, preparando así el suelo sobre el que podrían desarrollarse en el siglo XIX las ciencias del espíritu históricas" (13).

Johan Herder retoma parte de la doctrina de las sensaciones de Lessing y la idea esencial de una educación "estética, tal educación debe favorecer el desarrollo de las ideas «humanitarias» de una manera apropiada a la función correspondiente al espíritu de cada pueblo en la historia universal; se cultivará pues, la originalidad

nacional, mediante un trabajo frecuentemente arduo subrayará la importancia de un trabajo manual para el equilibrio del espíritu, pues éste último debe orientarse principalmente hacia actividades prácticas" (14).

En su obra principal "Ideas para una historia de la humanidad" enuncia la averiguación del ser y el sentido de la historia humana e inserta en un panorama amplio la evolución cósmica y terrestre. Parte de un análisis comparativo del hombre y los animales y detalla con precisión los rasgos del esqueleto humano y las semejanzas con las formas de organización de algunos animales, precursores a las formas de organización de los hombres.

Lo que para la mayoría de los hombres es obvio, que la diferencia entre los seres humanos y los animales, es el raciocinio; para Herder tal diferencia no es tan evidente y abre espacios en su obra para cuestionar: "el ser humano está organizado para la actividad racional, sin embargo, ¿qué hace animales a los seres?, ¿qué les da ese aspecto de intamente grosería? La mandíbula prominente, la cabeza hacia atrás, en resumen: la más remota semejanza con la organización del cuadrupedo" (15).

El cráneo humano, la cabeza en sí, es el mayor orgullo del hombre porque es reconocido como un símbolo de poder, ¿de qué depende la preferencia del ser humano en la formación del cerebro? notoriamente de su perfecta organización de conjunto y de su posición erecta. Todo cerebro animal está formado según la estructura de su cuerpo, o

mejor dicho: la estructura está formada según aquel puesto que la naturaleza obra desde el interior, por ello, el hombre, mejor que los animales, por medio del organismo y de los sentidos, cuenta con más elementos para las profundidades del sentimiento estético, para el arte y el lenguaje.

"Con la marcha erecta, el hombre se convirtió para Herder en una obra de arte pues ella que es el arte primero y más difícil que el hombre aprende, le servía de iniciación para aprenderlos todos, convirtiéndose como si dijéramos en arte viviente"(16). Con la estructura para la marcha erecta obtuvo el ser humano unas manos libres y artísticas, que son los instrumentos exactos para las manipulaciones más adecuadas y para la búsqueda de ideas nuevas y claras.

Si bien Herder vislumbró al hombre desde sus aspectos constitutivos internos hasta poder ubicar diversidad de comportamientos por sus actitudes, con él podemos conceptualizar el proceso de formación del hombre como individuo particular, como este creativo y social, "como ascenso a la humanidad. La religión de la formación en el siglo XIX ha guardado la profunda dimensión de esta palabra, y nuestro concepto de la formación viene determinado desde ella" (17). A los aspectos constitutivos del hombre, Herder le llama estructura y al centro neurálgico de esta le llama arte, que ubica como la defensa más fuerte y el arma perfectamente organizada. "Solo para el ataque le faltan garras y dientes, pues fue creado para que fuera pacífico y

bondadoso y su estructura no lo hace idóneo para devorar otros hombres" (18).

Lo sustantivo del ser aparece en las grandes profundidades de sentimiento artístico que se encuentran escondidas en cada sentido del hombre, que se descubrieron ocasionalmente sólo en caso de apuro, miseria, enfermedad, falta de algún otro sentido, defecto congénito o por azar, lo cual permite sospechar qué cantidad de sentidos ocultos están en nosotros y no se ven en este mundo. Sin embargo, para Herder, todos estos instrumentos de arte, hubieran resultado ineficaces aún en la figura erecta si Dios no hubiera proporcionado a la especie el resorte que pone a todos en movimiento: el habla (para él don divino). Sólo mediante el habla se despertó la razón dormida o mejor dicho la potencialidad que de por sí habría permanecido eternamente muerta, se convierte gracias al lenguaje en viviente fuerza y acción, sólo mediante el habla se unifican vista y oído y aún la sensación de todos los sentidos. "¿Cómo iba a ser posible llegar simplemente a comprender una tradición extraña si estamos tan atados a la lengua que hablamos" (19).

Herder dice: "la naturaleza formó al hombre para el lenguaje" (20) y rompiendo con los prejuicios convencionalistas de la teología y del racionalismo, Herder aprendió a ver las lenguas como otras tantas maneras de ver el mundo. A Herder "le bastaba reconocer la relación dialéctica entre lo modelico y lo irreplicable de todo pasado para oponer a la consideración teleológica de la Ilustración una concepción histórica universal del mundo. Pensar históricamente

significa ahora conceder a cada época su propio derecho a la existencia e incluso su propia perfección. Y este es un paso que Herder da plenamente" (21). Lo que quería a Herder era el ideal de la riqueza de manifestaciones de lo humano.

Como el mismo plantea en su obra, Herder construyó un conjunto de columnas para un edificio que sólo los siglos pueden terminar. En dichos cimientos Herder subraya la continuidad del hombre en su ambiente físico y el énfasis de que este fue organizado para la razón y la libertad.

"Con especial claridad formación designa en Herder cada una de las infinitas plasmaciones en que cristaliza la fuerza divina de la naturaleza con toda su potencia, sabiduría y bondad, como si no hubiera otra" (22). El origen de estas ideas, en la Edad Moderna, se remontan probablemente a Vico y a Herder, los dos primeros que de una manera coherente ofrecieron una visión pluralista de la historia. Según Herder los idiomas que habían preservado los géneros contenían una visión del mundo esencialmente distinta a la de los lenguajes "asexuados"; desde esta visión Hegel formula dentro de la filosofía, vías que permitirán pensar en la función del sujeto, desde otros ámbitos.

1.2 EL *BILDUNG* DE HEGEL

Hegel es la fiesta suprema del espíritu, porque el espíritu es elevado a su máxima potencia, hace a un lado la idea de Dios, para trabajarla no como el centro, sino de manera paralela al conocimiento. En la ilustración se da la separación de fe y razón que, junto con la caída de la divinización del mundo, descalifica cualquier relación de conocimiento en torno a Dios, y esta situación no es completamente ventajosa desde Hegel, ya que según él, si algo pierde la Ilustración al prescindir de Dios es justamente el rigor. Pues la cuestión de Dios implica el auténtico pensar.

La máxima de Hegel es pensar en el establecimiento del Estado, porque para él, este es el centro de la expresión del espíritu absoluto donde el individuo se inserta en el conjunto que le permite ser libre y donde razón y amor pueden ser manifestaciones semejantes, que se ven entrecruzadas en el concepto de "formación", precisamente cuando recoge la idea kantiana de las obligaciones para consigo mismo" (23). Cuando Hegel habla de Estado denota en primer lugar, la totalidad de las instituciones y, luego, la divinidad que representa el Espíritu del pueblo y su unidad. Al espíritu absoluto puede considerársele como la esfera suprema del sistema hegeliano. Según parece, el fin último del Estado consistiría en realizar el Espíritu absoluto según sus figuras constitutivas: arte, religión, filosofía.

La formación (en alemán *Bildung*) abarca una postura eminentemente reflexiva "en la formación, el ser para sí deviene como su propio ser

para ella y se revela a la conciencia como en ella misma en y para sí" (24). El concepto Bildung compite con *formierung* y *formation*, derivaciones del concepto *forma*. "Responde a una habitual traspolación del devenir al ser que Bildung (como también el actual *formation*) designe más el resultado de este proceso del devenir que el proceso mismo" (25) es decir, que se refiere al surgimiento del proceso interior de la formación y conformación y se encuentra por ello en un constante desarrollo y progresión.

Para comprender la interpretación de Hegel tomemos que seguirle la pista al sujeto hasta sus últimas consecuencias: la intersubjetividad absoluta. Lo que Hegel pretende es situar el sistema de la Razón (absoluta) a modo de base sustentante de la consumación de la historia universal pero con la finalidad de la libertad, "Ante un mundo fragmentado, atomizado y polarizado además de disperso y cosificado, el sistema de la filosofía se presenta ante Hegel como el principio de solución" (26), como un sistema que sin perder superficie ni profundidad, muestra lo absoluto siendo en el otro: la materia se carga de espíritu y el espíritu se carga de materia.

La complejidad y los alcances del pensamiento, según lo plantea el Hegel, dependen de manera decisiva y profunda del modo como se asuma la cuestión de Dios. Es por ello que en su obra, si Dios está del lado de la filosofía, no es porque quiera excluir la ciencia, sino porque al secularizar a Dios (que de eso se trata), el saber conceptual y científico puede remontarse a las alturas del ser. Hegel explica su forma de proceder diciendo que las universidades deben

cumplir su tarea que es la adquisición de conocimientos específicos. Se cumplirá cuando adopten un procedimiento metódico específico que comprenda y ordene lo particular. Solamente de esta forma la ciencia puede ser enseñada para él.

Como sea, la ciencia se presenta en sus relaciones con la autoconciencia inmediata: la ciencia es solamente el contenido, como en sí, el fin. "... este en sí tiene que exteriorizarse y convertirse en para sí mismo, lo que quiere decir para y simplemente, que él mismo tiene que poner la autoconciencia como una con él" (27). Esta situación se expresa claramente "en la Fenomenología del espíritu. Hegel desarrolla la génesis de una autoconciencia verdaderamente libre con y para sí misma, y muestra que la esencia del trabajo no es consumir la cosa sino formarla" (28)

Es en este devenir general de la ciencia o del saber, donde Hegel vierte sus conceptos de hombre, sujeto, cultura y formación. En su Fenomenología del espíritu, obra básica para entender esos conceptos, parte de la conformación de un sujeto universal basado en su formación cultural, para en un segundo momento, encontrar al espíritu autoconciente mismo, es el espíritu inacabado, una figura concreta en cuyo total ser allí domina una determinabilidad, mostrándose solamente las otras en rasgos borrosos. La historia juega un papel importante, es recorrida por el individuo cuya sustancia es el espíritu en una fase superior debido a que recapitula los conocimientos preparatorios de largo tiempo atrás adquiridos para actualizar su contenido pero sin detenerse en ellos.

También el individuo singular tiene que recorrer, en cuanto a su contenido, las fases de formación del espíritu universal, pero sólo como figuras ya dominadas por el espíritu, como etapas de un camino ya recorrido. Así, respecto a los conocimientos, lo que en épocas pasadas preocupaba al espíritu, desciende ahora al plano de los conocimientos, ejercidos y de actuar inmediato. La formación considerada bajo este aspecto y desde el punto de vista del individuo consiste en que adquiere lo dado y conserva y se apropia su naturaleza inorgánica que como Gadamer afirma: "en la formación alcanzada nada desaparece, sino que todo se guarda. Formación es un concepto genuinamente histórico, y precisamente de este carácter histórico de la conservación es de lo que trata en la comprensión de las ciencias del espíritu" (29).

Esta situación vista desde el ángulo del espíritu como sustancia, significa que ésta se da en su autoconciencia y hace brotar dentro de sí misma su devenir y su reflexión.

Para Hegel el espíritu sólo conquista su verdad cuando es capaz de encontrarse a sí mismo en el absoluto desgarramiento, donde se encuentra la sustancia verdadera, el ser o la inmediatez que no tiene una mediación fuera de sí mismo, debido a que el ser es esta mediación misma, y donde "la filosofía tiene en la formación la condición de su existencia" (30).

Cuando el hombre accede de la representación a la autoconciencia, hay una elevación a la universalidad, pero todavía no es la formación cultural completa. En los estudios antiguos el proceso de formación plena era la conciencia natural, "esta se mostraba hasta una universalidad corroborada por los hechos, al experimentarse especialmente en cada parte de su ser allí y al filosofar sobre todo el acontecer" (31), contrariamente a lo actual donde el individuo se encuentra en la forma abstracta ya preparada, al esfuerzo por capturar y apropiarla para él es un brote no mediado por lo inferior. "La modernidad ha echado a andar y no hay quien la detenga; medir, evaluar, hacer la cuenta, establecer, totalizar, clasificar, constituir, divinizar. Hegel afirma: Occidente ha vencido y vencerá puesto que posee la mejor, la única filosofía posible; todo por contar con la gracia de ocuparse de una cuestión fundamental sólo una cuestión: fundar la Verdad; la sintagmática del orden absoluto" (32).

El hombre (concepto) decide. La conclusión a la que llega la Filosofía del espíritu es que la naturaleza lleva una vida formal. El espíritu requiere de la naturaleza; la diferencia entre el espíritu y la naturaleza no es insuperable, es posible por medio de la formación (Bildung) o lo que los existencialistas denominarán Ser. ¿Qué relación histórica hay entre los autores trabajados en este capítulo? El sentido y eje articulador de este trabajo está basado en el concepto de formación de Hegel, donde encontramos su antecedente en Herder y retoma gran fuerza con los existencialistas, que trabajan al hombre no como bildung sino como Ser, pero que en esencia

coinciden con el trabajo sobre sí mismo. Al final, queremos establecer que el proceso de formación del docente en México, no está dentro del concepto de formación integral o Bildung, sino que se basa en una formación técnica que a su vez capacita al docente para impartir formación técnica pero no formación desde el sentido hegeliano, lo cual es un círculo vicioso.

1.3 DESDE EL EXISTENCIALISMO

Considero que lo que para Hegel es Bildung, para los existencialistas es el ser. Los autores más representativos del existencialismo se caracterizan por a sus numerosos esfuerzos en mantener una actitud humana después del estudio profundizado de la condición del ser.

Sólo un grupo reducido ha aceptado de buen modo el nombre de existencialista: Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Albert Camus, Maurice Merleau-Ponty son de los más destacados. Estos autores franceses muy jóvenes, después de la Segunda Guerra Mundial, estaban unidos por algunas tesis filosóficas y por una actitud similar ante la vida. Tal actitud y filosofía, se definen siempre por su irreductibilidad a todo sistema acabado de pensamiento, a todo ser absoluto y a toda explicación plena y sistemática de la realidad. Es decir, buscan la adecuación entre el ser y el pensar, tratando de rebasar la actitud racionalista y sistemática que pretende presentar la realidad como acabada.

Dicha actitud existencialista se basa en dos objeciones:

1. "La *realidad humana* se caracteriza por el hecho de estarse haciendo constantemente, a base de decisiones y con la estructura de la libertad. Por lo tanto este modo de ser escapa a las posibilidades de explicación de un sistema racional, y
2. Las mismas explicaciones racionales y sistematizadas son en última instancia, modos posibles (pero no necesarios), de la existencia humana. Como tales, se remiten a ésta como su fundamento y por lo tanto no pueden agotarlo; por el contrario, es la explicación *fundamental* del modo de ser de la existencia la que implica, como una de sus formas, a la ciencia, a la razón, al sistema y a la metafísica" (33). Por lo tanto la actitud filosófica existencial será siempre mostrar lo infundado del sistema al investigar sus entretelas y lagunas existenciales.

Con esto no se quiere afirmar que antes de que el existencialismo, se constituyera como doctrina o corriente filosófica del pensamiento, no haya habido hombres que también se revelaron contra la forma "dada" de la realidad. Protágoras, Sócrates, San Agustín, Tomás de Aquino, Giordano Bruno, Marx, Kierkegaard, etc., nos dan muestras tangibles de rebelión contra sistemas establecidos. A partir de Galileo y Descartes, por el pleno desarrollo del racionalismo que parece que se instaló para quedarse. A partir del nacimiento de la ciencia moderna en los siglos XVIII y XIX se da el vicio mayor para razonar: la matematización, la fragmentación; la modernidad estaba instalada y en su apogeo.

Es imposible dejar de mencionar a Kant y a Hegel. La tesis kantiana que es central en toda su filosofía crítica de que es imposible para el hombre conocer las cosas tal como son "en sí", el individuo debe adecuarlas y darles un significado propio "para sí". Esta tesis kantiana ha sido una de las más combatidas por la filosofía sistemática posterior, fundamentalmente por Hegel quien supera -y por lo tanto, lo subsume-, el problema de la finitud del hombre en la infinitud del espíritu. Hegel anuncia aquí las tesis del existencialismo y el marxismo.

¿Quiénes se encuentran entre Hegel y Sartre? Muchos filósofos no sistemáticos: Nietzsche, Wagner, Freud, Kojève, Schopenhauer, que dan pauta para penetrar el concepto de sujeto, de hombre, pero con un enfoque más individual, sin que por ello se nieguen sus valiosas aportaciones. En el esbozo histórico - filosófico recorrido para llegar a Sartre la cuestión sustantiva es: *el Ser se hace frente a la nada.*

Ser no tiene que ver con existir. Podemos existir sin ser, pero para ello es necesario constituirse frente a otro, "el ser nos será develado por algunos medios de acceso inmediato: el hastio, la náusea, etc." (34).

Sartre plantea la necesidad del sujeto de pensar en sí mismo, de reconocer y utilizar la conciencia de un objeto "x" para que tenga efectivamente conciencia de ese objeto "x". "La conciencia es conciencia de algo: esto significa que la trascendencia es estructura

constitutiva de la conciencia; es decir, que la conciencia nace apuntando, hacia un ser que no es ella misma" (35) es la invitación a la trascendencia, pero esto no quiere decir "invitar a las gentes a permanecer en un quietismo de desesperación, porque si todas las soluciones están cerradas, habría que considerar que la acción de este mundo es totalmente imposible y desenvolverse en una filosofía contemplativa, lo que además, dado que la contemplación es un lujo, nos conduce a una filosofía burguesa" (36). Sartre sostiene que el existencialismo lo entiende como una doctrina que hace posible la vida humana y que, por otra parte declara que toda la verdad y toda la acción implica un medio y una subjetividad humana.

El punto nodal de esta corriente es sostener que el hombre es el único que no sólo es tal como él se concibe, sino tal como el se quiere, y como se concibe después de la existencia, como se quiere después de este impulso a existir, el hombre no es otra cosa que lo que él se hace, que lo que él mismo se forma. Este es el momento donde se cruzan voluntad, y deseo, para alcanzar el *Bildung* hegeliano. "El hombre es ante todo un proyecto que se vive subjetivamente, en lugar de ser un mungo, una pedredumbre o una coliflor; nada existe previamente a este proyecto, nada hay en el cielo inteligible y el hombre será ante todo lo que habrá proyectado ser" (37), es decir, el hombre es responsable de su formación, responsable de lo que es. La propuesta existencialista es poner a todo hombre en posesión de lo que es y asentar sobre él la responsabilidad total de su existencia... y cuando decimos que el hombre es responsable de sí mismo, no queremos decir que el hombre es

responsable de su estricta individualidad, sino que es responsable de todos los hombres, es decir, cuando decimos que el hombre se elige, entendemos que cada uno de nosotros se elige, pero también con esto se quiere decir que al elegirse, elige a todos los hombres. Se trata pues de una elección de valor. "El hombre no es nada más que su proyecto, no existe más que en la medida en que se realiza no es por lo tanto más que el conjunto de sus actos, nada más que su vida" (38).

Para Sartre, el moldeamiento del sujeto es el punto de convergencia donde el concepto de formación se explicita, en la medida que se elige y junto con esto se responsabiliza y trabaja por esta elección. Se entrecruzan aquí las aspiraciones de Sartre con Hegel y Gadamer, donde en Hegel se destaca como característica general de la formación este mantenerse abierto hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos y más generales; porque la formación comprende un sentido general de la medida y la distancia respecto a sí mismo (conciencia) y en esta misma medida, un elevarse por encima de sí mismo hacia la generalidad. En Gadamer su trabajo histórico, conceptual e interpretativo de la formación, considera que es un trabajo continuo de superación, porque "el no es por naturaleza lo que debe ser, por eso necesita de la formación" (39).

Para Sartre, el momento que Hegel denomina el ser para el otro es un estadio necesario del desarrollo de la conciencia de sí; el camino de la interioridad pasa por el otro. Pero el otro no tiene interés para mí sino en la medida que es otro Yo, un Yo-objeto para Mí ... y de

manera inversa, en tanto yo soy objeto para él y así lograr el re-conocimiento de mi ser, pero ¿quien puede ser sin el reconocimiento del otro? ¿quién puede ser sin nadie que lo llame por su nombre propio? Una vez surgido el hombre como "auto-conciencia", éste se descubre como yo pensante y de ese modo independiente y libre en la naturaleza.

Lograr la constitución del sujeto para la libertad, planteamiento que quedó dormido desde el nacimiento de la ciencia moderna, de la ciencia de Galileo y Copérnico que es la que resulta de la postulación de fórmulas que tienen la característica de definir los objetos por la relación recíproca que guardan entre ellos. Dentro de la lógica matemática no hay sujeto de libertad, ni de discurso. El discurso puede encasillar o dar apertura al pensamiento. El discurso de la lógica matemática encasilla.

El discurso es más que un orden sistemático del lenguaje para transmitir, comunicarse o formar; el discurso lleva implícito un marco referencial que puede tornarse tan especializado que es difícil entenderlo y donde será necesario crear relaciones discursivas, que no necesariamente son relaciones lógicas, sino que estas relaciones se hallan en cierto modo, en el límite del discurso.

1.4 MICHEL FOUCAULT. DESDE EL DISCURSO.

Lo que se vislumbró en Herder y se materializó en Hegel como *bildung* es el Ser en Sartre y Sujeto en Foucault. La inclusión de Michel Foucault en este capítulo es indispensable, no sólo porque se trata de un gran filósofo contemporáneo (1926-1984), sino por la importancia que del sujeto hace el autor, donde en su obra trabaja sobre la historicidad de éste, elaborando un campo discursivo que incluye el saber, el poder y el deseo.

Foucault trabajó su interés por el sujeto desde diversas áreas de conocimiento: psicología, lingüística, filosofía, aritmética, sociología y elementos psicoanalíticos. Uno de sus objetivos fue dar cuenta de las relaciones y formaciones del sujeto con el sujeto, y afirma que los sistemas de formación no son ni reglas formales trascendentales ni leyes empíricas abstractas. "Estos sistemas de formación no deben ser tomados por ... unas formas estáticas que se impusieran desde el exterior del discurso y que definieran de una vez para siempre las características y las posibilidades" (40), dado que el hombre no es estático, no lo deben ser tampoco las formas de pensar que lo rigen.

Al autor le parecía inconcebible que la construcción (no biológica) del individuo se haya planteado como objeto, debido a la "adopción metodológica" que las ciencias sociales tomaron de las ciencias naturales, "Las ciencias humanas tratan de copiar constantemente la exitosa exclusión de cualquier referencia al trasfondo que hacen las

ciencias naturales en sus teorías" (41). Asumió una postura desafiante (contra el positivismo) al manifestar que su objetivo era "escribir la historia del presente" (42) poniendo énfasis especial en indagar la aparición en la historia de "la razón autónoma, su tema es ... la historia de la razón, de la racionalidad en las grandes formas de la ciencia, la tecnología y la organización política" (43), es decir, analizando e interpretando de qué manera el sujeto se tomó a sí mismo como objeto de conciencia atravesando un proceso de racionalización específico.

El hecho de que el ser humano sea para sí mismo su propio objeto de estudio, desde Descartes era la base para el conocimiento sólido, pero para Foucault este idealismo sobre el sujeto que fue exhaustivamente desarrollado de Descartes a Hegel pretende literar la historia del pensamiento de su sujeción a la transcendencia "mi objetivo era analizar la historia en su discontinuidad, no reducida de antemano por ninguna tecnología, permitir que se desplegara en un anonimato sobre el cual ninguna constitución transcendental impusiera la forma del sujeto, abrirla a una temporalidad que no permitiera el retorno de ninguna aurora. Mi objetivo era depurarla de todo narcisismo transcendental" (44).

Tratar la obra de Foucault sin enfatizar la posición que el poder juega en la humanidad, es dejar en blanco la idea de la producción de verdad que gesta el propio individuo. El poder, así como "gobernar es estructurar el posible campo de acción de los otros" (45) que tendría sentido con el "formatio" es decir, basado en los resultados

que se esperan. Al hablar de poder se hace necesaria la aparición de un "elemento importante: la libertad. El poder se ejerce únicamente sobre *sujetos libres* y sólo en la medida que son *libres*" (46); la libertad es el único concepto inalterable e indiscutible.

Tal es así: "que la palabra libertad no tiene sinónimos, sólo adjetivos: libertad individual, colectiva, personal, moral, física, natural, religiosa, política, civil, comercial, jurídica, social, artística, de expresión, de opinión, de culto, de imprenta, de palabra de religión de conciencia. En rigor es el único fanatismo admisible: porque sin ella un hombre no es un hombre y un pensamiento no es pensamiento" (47).

Es en este campo de libertad que "los sujetos individuales o colectivos, enfrentados con un campo de posibilidades, donde pueden tener lugar diversas conductas, diversas reacciones y diversos comportamientos. Ahí donde las determinaciones están saturadas, no hay relación de poder, la esclavitud no es una relación de poder cuando el hombre está encadenado ... sino justamente cuando puede desplazarse y en última instancia es capaz" (48) es aquí donde se encuentra implícito el concepto de formación del hombre desde el *Bildung*, porque tiene que ver con una elección posible.

Por supuesto que el desplazamiento en libertad no es sencillo ya que el objetivo principal del poder disciplinario fue la producción de seres humanos que pudieran ser tratados como cuerpos dóciles. Esta teoría del poder se encuentra desarrollada detalladamente en "Vigilar

y castigar" donde presenta la genealogía de un cuerpo mudo y dócil, el objetivo de este libro es la denuncia de la tecnología disciplinaria, la tendencia a la maquinación del ser.

También se hace indispensable mencionar "Las palabras y las cosas" por la forma en que se visualiza al sujeto y al razonamiento de éste.

La consigna en este libro es que el sujeto tiene que escapar a su propia representación, la forma de conocer a partir de la ilustración es por medio de las representaciones, es decir, verificando la palabra pegada a la cosa. La propuesta central es "despegar" la representación interpretándola ya que "el mundo está cubierto de signos que es necesario descifrar y estos signos que revelan semejanzas y afinidades sólo son formas de la similitud. Así pues, conocer será interpretar" (49).

El ser y el lenguaje son categorías centrales para reconocer al sujeto y la función de este, las palabras y las cosas van a separarse.

En la literatura, esta ruptura se da en el Quijote. "la verdad de Don Quijote no está en la relación de las palabras con el mundo, sino en esta tenue y constante relación que las marcas verbales tejen entre ellas mismas" (50).

El discurso (era la palabra que empleaba para designar al pensamiento como práctica social) y el lenguaje serán a partir de este momento

las herramientas del conocimiento para el sujeto (51). Así, para Foucault "saber consiste en referir el lenguaje al lenguaje, en restituir la gran planicie uniforme de las palabras y las cosas. Hacer hablar a todo. En decir, hacer nacer por encima de todas las mareas del discurso segundo del comentario. Lo propio del saber no es ni ver ni demostrar, sino interpretar. Comentarios de la escritura, comentarios de los antiguos, comentarios de lo que relatan los viajeros, comentarios de leyendas y de fábulas: a ninguno de estos discursos se pide su derecho a renunciar una verdad; lo único que se requiere de él es la posibilidad de hablar sobre él. El lenguaje lleva sobre sí mismo su principio interior de proliferación" (52), tanto se ha escrito que hay más que hacer interpretando las interpretaciones que interpretando las cosas, por lo tanto, la tarea del comentario no puede acabarse nunca, porque bajo el discurso existente se gesta otro discurso. Interpretando se va conociendo.

Pero el punto principal de Foucault es que en todo esto el sujeto ha sido reconocido en su existencia real como eje central del conocimiento pero ausente (como en la representación), "si con la episteme clásica el hombre como sujeto central del conocimiento estaba ausente, la episteme moderna hizo más que restablecer el equilibrio: exageró al olvidar que el hombre como punto de apoyo del conocimiento a través de su finitud (personal o colectiva) no es más que una figura pasajera en el inescrutable desfile de las epistemes" (53) situación que plasma en el último párrafo de Las palabras y las cosas; que cuando llegue la marea de la próxima episteme, el hombre como espacio del conocimiento será barrido.

La episteme moderna, de la historia antes que el hombre "se despliega como una analítica de la finitud del hombre. El hombre es un ser tal que es en él -a través de él- que comprendemos lo que hace posible el conocimiento" (54), utilizando incluso las representaciones que dieron paso a abrir el camino de la tan esperada conciencia de sí mismo; pero, para acceder a este tipo de abstracción era indispensable pensar al hombre como realidad difícil, utilizando para dar cuenta de ello el cuerpo del hombre sus valores, saberes, normas y poderes, así como la episteme podía corresponder a su doble, al otro y en ese espacio descubrir que el propio conocimiento podría ser un autoengaño, debido al exceso de fe en el hombre mismo.

A pesar de todo, se puede decir que el hombre no es una invención, la interpretación y el sujeto moderno se implican el uno con el otro. "Las ciencias interpretativas se basan en el supuesto de que existe una verdad profunda que es a la vez sabida y oculta. Es tarea de la interpretación traer esta verdad al discurso" (55).

Lo que ahora le corresponde al sujeto es formarse ¿cómo?. Foucault dice que la pregunta ahora es "¿cómo hacer que el hombre piense lo que no piensa, habite aquello que se le escapa en el modo de una ocupación muda, anime por una especie de movimiento congelado esta figura de sí mismo que se le presenta bajo la forma de una exterioridad testaruda? ¿cómo puede ser el sujeto de un lenguaje que desde hace millares de años se ha formado sin él?... ya no se trata de la verdad sinc del ser, no de la naturaleza sino del hombre

retomado en una conciencia filosófica clara" (56) ya que "la formación no conoce objetivos que le sean exteriores" (57).. No hay duda que el mundo se forma sin nosotros, sin mí como ser individual. existen infinidad de situaciones que se han dado sin que así lo quisieramos, pero existe un pequeño mundo donde lo que se puede decidir sí repercute de manera directa en mi vida, en ese espacio ejercer la libertad con responsabilidad implica comprometerse primero como persona y después en el campo profesional. Cuando se empieza a anhelar un conocimiento que va más allá de lo obvio y en ese querer conocer se busca que el mundo tenga respuestas más amplias se está en un camino de discusión teórica y conceptual que sienta las bases para otras formas de entender el conocer y al hombre mismo; por este sendero Habermas nos conduce.

1.5 EL PENSAMIENTO CONTEMPORÁNEO DE JURGEN HABERMAS.

En los últimos años, la concepción de Jurgen Habermas ha llamado poderosamente la atención en diversos medios académicos y políticos; ha sido considerado como el continuador de la Escuela de Frankfurt.

La importancia del pensamiento de Habermas puede mencionarse en niveles: él ha planteado el tema de la relación entre conocimiento e interés, que ofrece una alternativa o salida posible al clásico conflicto entre las ciencias naturales y las ciencias sociales; también los problemas de legitimación del capitalismo tardío que le

otorgan un nuevo papel al discurso ideológico sobre la ciencia y la tecnología; trabaja la reconstrucción del materialismo histórico y su propuesta trascendental es la de una comunicación libre de dominio como ideal conciliador y propositivo para la fundamentación racional de una ética.

A finales del siglo XX algunos aspectos de las corrientes filosóficas más importantes comienzan a verse agotados y la concepción de Habermas emerge como un gran esfuerzo de síntesis y a la vez como una propuesta original.

Habermas guarda una completa relación de continuidad y ruptura con la Escuela de Frankfurt (Marcuse, Horkheimer, Adorno y las diversas concepciones de marxismo); tiene influencia del Pragmatismo norteamericano (Peirce, Dewey); de filosofía lingüística (Wittgenstein, Searle); de gramática generativa (Chomsky); de teorías jurídicas (Rawls); del Psicoanálisis (Freud); de epistemología genética (Piaget), de sociología (Parsons, Weber); de filosofía comunicativa (Apel); de Kant, Hegel y Schelling y de hermenéutica (Gadamer).

La Escuela de Frankfurt es el testimonio de un grupo de intelectuales, investigadores de diversas disciplinas sociales y filósofos que de 1930 a 1970 expresan en su obra la crisis de la civilización que provocó la Segunda Guerra Mundial; el desarrollo del capitalismo; la difusión universal del fenómeno de la burocracia y las transformaciones de la teoría revolucionaria que tuvieron que ver

no sólo con el cambio histórico sino particularmente en lo que se refiere al sujeto, de ahí que consideremos trascendental incluir algunas de sus aportaciones también porque es el único teórico vivo (de los que se hace referencia en este trabajo).

De manera particular nos interesa resaltar la elaboración teórica de este autor con respecto al conocimiento; la reflexión habermasiana sobre la relación entre conocimiento e interés se inicia en un texto del mismo nombre donde resulta que existen tres tipos de intereses en el hombre:

- a) El interés técnico que ha sido sistematizado por el positivismo a partir de las llamadas ciencias empírico - analíticas basadas en la contrastación, el método hipotético - deductivo y la predicción.
- b) El interés práctico, característico de las ciencias histórico - hermenéuticas que se basan en la interpretación de textos y que son orientadoras de la acción.
- c) Finalmente el interés emancipatorio, que implicaría la aspiración a un orden racional justo.

El positivismo se ha impuesto también en las ciencias sociales y esto lo podemos ver expresado en la separación entre el conocimiento y el interés, lo que a su vez se expresa en la distinción entre juicios descriptivos y normativos o en la división entre hecho y valor por ejemplo.

Sobre la definición del concepto de "interés", Habermas dice que "son las orientaciones básicas inherentes a determinadas condiciones

fundamentales de la reproducción y autoconstitución posibles de la especie humana, es decir al trabajo y a la interacción. Estas orientaciones básicas miran, por tanto, no a la satisfacción de necesidades inmediatas empíricas sino a la solución de problemas sistemáticos en general" (58). Pero agrega Habermas, sólo a partir de su conexión con el interés emancipatorio pueden los intereses técnico y práctico ser adecuadamente comprendidos como intereses rectores del conocimiento.

La crítica que elabora al materialismo histórico le sirve para apuntalar una tesis central: la del progreso por autoconocimiento, porque para él, la especie humana aprende en la dimensión no sólo de los conocimientos técnicamente aprovechables, decisivos para el desarrollo de las fuerzas productivas, sino también en la dimensión de la conciencia práctica - moral, porque "las reglas de la acción comunicativa se desarrollan, por cierto, como reacción ante modificaciones en el ámbito de la acción instrumental y estratégica, pero siguen, para ello, una lógica propia" (59). Es decir, frente a la tesis de Marx en el sentido de explicar el proceso histórico a partir de las contradicciones de la sociedad en diversos niveles, Habermas reintroduce el autoconocimiento de la especie, donde él plantea la necesidad de establecer un vínculo entre interacción social, sistémica y personal.

Mientras el sujeto no se pregunte por la historia, será incapaz de elaborar la suya propia: es decir, nos invita a reconocernos como

sujetos capaces de escribir, colaborar y transformar lo que es un tiempo sin sentido, por un futuro que está por llevarse a cabo, que está por escribirse. Se trata de que participemos en el trabajo educativo de una manera activa y no sólo como espectadores, creemos que es como espectadores que muchos "profesionales" de la educación asisten a los cursos de formación docente. Consideramos, que en la actualidad, hablar de formación ha dejado de ser ese *trabajo sobre sí mismo* que se veía con Hegel. En alguna manera nos desviamos del camino y no está ahí el error, porque querer descubrir otras formas es parte misma de la investigación, sino el negarse a reconocer que las otras vías representadas en el Bildung, el ser y el sujeto discursivo permitían de una manera más comprometedora el trabajo con los alumnos, porque comprometen más al docente y comprometen más al alumno; los compromete totalmente.

CAPÍTULO II. LA TERGIVERSACIÓN

¿Qué puede hacer un enseñante?
¿Cómo saberlo? ¿Quién puede saberlo?
¿Ei u otros más sabios?
¿Que tipo de formación deberá dominar
el enseñante?
¿Dato el lo que hace y lo que quiere
hacer?

Guillem Ferrer.

Enseñar, educar, iniciar, en todo caso lo que si está claro es que se trata de transmitir algo a alguien (no entraremos en la antigua discusión de las ciencias de la educación, la pedagogía y la función de la didáctica. "Ningún contenido de la enseñanza está constituido, delimitado y estructurado más que como contenido transmisible, el cual prefigura uno o varios procesos posibles. Tampoco existe un proceso pedagógico sin contenido. Un contenido no es necesariamente un conjunto de enunciados que se deben memorizar. Puede ser, como en el caso de la filosofía, un proceso comunicable y aprehensible de igual manera, no se puede decir, a la manera de Gusdorf, que Sócrates, tomado como arquetipo de profesor de filosofía, no es profesor de nada, sino que practica y enseña un proceso cuestionador, crítico y autocrítico. Este proceso es indisolublemente filosófico y pedagógico. Aunque no es raro que los enseñantes se dediquen a la tarea de hacer una reflexión pedagógica a partir de cualquier disciplina, la filosofía la provoca más que cualquiera otra" (59A). También sabemos que la escuela es el lugar por excelencia donde se va a aprender, se sabe que ahí están los conocimientos en los profesores que guiarán la manera de acceder a ellos, pero ¿quiénes

son esos profesores? ¿cómo llegaron hasta ese lugar?. Sabemos que la escuela no termina con la barda que la enmarca y el espacio físico que la ocupa. La escuela no puede ser considerada en el aspecto literal, dentro de ella existen una gran cantidad de intereses que no siempre se encuentran, quizá "lo que las instituciones educativas requieren hoy es de lentitud, lentitud para pensar, para integrar e integrarse, para adoptar actitudes fundamentadas, inteligentes y originales". (60)

Como toda institución, la escuela es un espacio de lucha por el poder que se ejerce con la manipulación de los conocimientos, aprendizajes, tecnologías y saberes, todos éstos sin orientaciones bien definidas. Ahora se acite a la escuela motivado más por la certificación que por el deseo de conocer; el Ser de Sartre ha devenido en la razón instrumental que describe Habermas. La escuela como institución en la actualidad es concebida como la industria de la enseñanza donde "la pedagogía industrial en sus diversas manifestaciones (currículo, objetivos, evaluación) sería el vehículo manifiesto para el desarrollo de este pensamiento. La visión de hacer objetivos en términos de los comportamientos esperados de los estudiantes, adquiere un nivel de tal difusión, que aun hoy en día los diversos programas siguen manteniendo esta idea". (61)

Actualmente la educación es sinónimo de un conocimiento específico, los cursos de formación docente (casi en su totalidad), no son generados por los propios alumnos-docentes sino

por la institución y si los alumnos-docentes no están en condiciones de rechazar la formación instituida ¿a qué tipo de formación accederán?, la mayoría trata de resarcir la falta de conocimientos con curso y al "especializarse" se supone adquiere mayor conocimiento de su área. En los denominados cursos de "formación docente" se presenta una extensa lista de temáticas referentes a los problemas específicos de la educación, pero sin la orientación central del *Bildung*, del conocimiento para-sí.

Los cursos de formación para profesores han sido elaborados en su mayoría para actualizar los contenidos genéricos porque se les denomina "formación". Los discursos donde se han gestado estos programas han sido determinados más en aras de lograr certificación y presupuesto institucional que en función del mismo conocimiento y menos aún en el conocimiento para-sí. Ya Ángel Díaz Barriga ha trabajado sobre esta problemática: "el término formación, lo utilizamos en un sentido genérico. Quizá sea uno de los aspectos más polémicos que existen en este campo. Por una parte formación aparece como lo opuesto a instrumentación o capacitación. Muchos programas de atención pedagógica a profesores surgieron como programas de capacitación en cuestiones instrumentales de la didáctica, sin embargo se les llamó programas de formación. Formación hace referencia a un proceso mucho más amplio en el sujeto, mucho más integral... se refiere a lograr una inserción particular en el campo de las ciencias sociales. Esta inserción -del egresado de un programa- le debe posibilitar por una parte tomar una posición (política y teórica) dentro del campo

y por otra parte producir conocimientos dentro del campo, esto es, constituirse a sí mismo como un intelectual" .(62)

2.1 DE CÓMO SE DESVIÓ LA ESENCIA FILOSÓFICA AL DISCURSO INSTITUCIONAL.

Quizá la pregunta central del presente trabajo es ¿cuál es la formación del formador? y ante esta pregunta no hay consenso y más aún, hay divergencias ya que para algunos se trata de dominar cierto conocimiento y transmitirlo, para otros lo cierto es el manejo de lo didáctico, para otros el papel de la crítica, la difusión de "x" cultura pedagógica y para otros se trata del enriquecimiento propio y del grupo al desarrollo de la intelectualidad en el campo de la educación. ¿Dónde nos perdimos? ¿En qué parte del camino olvidamos el *Hilfsung* hegeliano, el Ser de Sartre y el sujeto del discurso de Foucault?

En México los cursos de formación docente (como tales) se gestaron a principios de la década de los setenta, aunque otros autores difieren de esto (63). Dichos cursos se basan en una necesidad real: enseñar a enseñar. Es en el periodo del presidente Luis Echeverría (1970-1976) que la educación se expande con la creación de los CCH, ENEP, CONALEP Y UAM. Con este dato histórico queremos dar a entender que en México, la formación de profesores jamás partió de lo filosófico sino que surgió como respuesta a una sociedad educativa en expansión. "La formación docente en sus inicios se planteó desde una doble perspectiva: formar para el

ejercicio de la docencia y actualizar a los docentes en su campo profesional. Es a partir de ello que se desarrollan cursos y documentos que vinculan los dos aspectos en el tiempo de las didácticas especiales" (64).

La intención era buena, pero los objetivos no eran claros. En nuestra opinión se trató de un problema de comunicación, que para ejemplificarlo nos basamos en algunos elementos que Habermas considera como constitutivos de la situación humana:

- a) el trabajo (acción técnica)
- b) la interacción (acción práctica) y
- c) la reflexión (acción emancipativa)

que son los tres intereses que dirigen el conocimiento humano y los tres puntos de vista fundamentales que conforman la realidad humana. (65)

La acción técnica, primera etapa equivalente al trabajo, sería la concepción de estos cursos de formación docente (sin lo filosófico que en nuestra opinión brilló por su ausencia). La acción práctica estaría conformada por los docentes que participaron en estos cursos y la acción emancipativa ha venido a surgir en la década de los noventa, donde se viene reflexionando y parece que el consenso es general: (por los pocos que se preocupan por este problema) ausencia de un proceso de evaluación permanente y de discurso teórico acorde a la práctica.

El concepto de discurso es fundamental para la concepción habermasiana de la relación entre teoría y práctica. La vida práctica se desarrolla en un contexto "no problematizado" de experiencia y acción: experimentamos objetos y actuamos con ellos (digamos en el mundo sensible), podemos hacer experiencias con personas en situaciones de diálogo para interactuar con ellas y crear así la comunicación. Sin embargo, la acción puede verse perturbada por varias razones; consideramos la más significativa la experiencia en situación de diálogo. Cuando hay una relación dialógica, se puede interrumpir para pedir una explicación.

Para Habermas los discursos están desligados de la experiencia, ya que su única ley es el argumento. La argumentación implica validez de normas y puede presentarse como una dimensión pragmática o sólo como información. En el lenguaje del sentido común, diríamos "buenas razones". Por argumento en general, se entiende la fundamentación que ha de motivarnos para reconocer la validez de una afirmación, o de un mandato, o de una valoración, pero teniendo en cuenta que un argumento satisfactorio sólo es posible si todas sus partes pertenecen al mismo lenguaje, situación que en la mayoría de los discursos es negada, debido a que no es una situación dialógica. En una situación normal de diálogo, quienes lo sustentan se preocupan por la esencia del tema que tratan y no por argumentar racionalmente. "Y lo más triste del asunto, porque los programas de formación docente son creados para un ilustre desconocido". (66)

La mayoría de los discursos que se enuncian desde cualquier institución (sobre todo si esta es educativa) pretenden alcanzar el de las certezas científicas ya que ésta es inspirada por el espíritu del progreso, de "ir hacia adelante", de alcanzar mayor nivel de tecnología y porque todo este esfuerzo fundamentado en y para el trabajo (desde Habermas "acción técnica") cuenta con una argumentación comprobable y verificacionista, es decir, avalado científicamente y por lo mismo aceptada como la más adecuada. De ninguna manera estamos reprochando la fundamentación, sólo que esta clase de discursos excluye la contraparte, véase como se ignora a quien va dirigido e ignorando incluso que existe un discurso interpretativo. Tenemos entonces que, desde el discurso científico se derivan otros discursos, que en lugar de exhibir su hacer operatorio (que es su finalidad), se agotan, si así se puede decir, en condiciones meteorológicas de manera tal, que difícilmente se ve que aparezca alguna puerta en acción, en lugar de aportar, generalmente obstaculiza. Desde este discurso es necesario preguntar ¿hay lugar aquí para la acción práctica y emancipativa?

Es en este sentido donde la "racionalidad Técnica" (67) con un gran manejo de lenguaje el "espíritu" de Hegel ha quedado reducido a la producción como medida de valor del hombre. Un problema central en los discursos es precisamente el tipo de lenguaje que se caracteriza por los tecnicismos que aparentemente pudieran servir de plataforma para dar explicación, sin embargo, no debemos olvidar que un discurso, es también una expresión hecha con la

finalidad de persuadir. Podríamos decir, que el discurso de la técnica da por sentado que hay elementos que no son claros (a menos que se sea experto en esa área) donde la persuasión y el convencimiento son los elementos organizativos que estructuran los contenidos.

Desde los cursos de formación en la tecnología educativa (1967) hasta los actuales, se caracterizan por contar con un discurso propio. En los inicios de la década de los noventa empezó la tendencia por la recuperación del concepto de formación desde su concepción más amplia (Bildung), formación del docente como individuo y no sólo como el sujeto capacitado para el manejo de la tendencia eficientista.

No podemos negar, que los discursos como "argumento" o en el mejor de los casos como un espacio dialógico, aportan experiencias (consciente o inconscientemente) y pueden generar espacios no por sí solos, sino cuando el sujeto es capaz de realizar la acción emancipativa, es decir, la reflexión y puede acceder también al nivel del cuestionamiento y las interrogaciones sobre el sentido de la investigación para trabajar paralelamente un discurso de interpretación en la práctica educativa.

2.2 LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA O DIDÁCTICA

La formación y actualización de profesores tiene una relación directa con la calidad de la educación y esto es reconocido por

quienes estudian el asunto. Podría afirmarse, que cuando se elaboraron los proyectos para conformar los cursos de formación de profesores, se entendían estos cursos (finales de los sesenta) como formación pedagógica o didáctica. La concepción que prevalecía en los inicios de esta trayectoria que se analiza reafirma las necesidades de formación del personal académico a la adquisición de técnicas y métodos de enseñanza.

El planteamiento que servía de eje, sostenía que los docentes tenían el conocimiento propio de la profesión, pero carecían de la técnica para llevar a cabo la transmisión. La didáctica se entendía sin más, como la técnica de la enseñanza. Se tenía la ilusión que los problemas y la crisis de la universidad, podrían resolverse en buena medida con programas y acciones de la formación de profesores. Así se gestaron los primeros proyectos.

"La UNAM creó en 1969 dos organismos hasta cierto punto paralelos: el Centro de Didáctica (C.D.) y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) que sirvieron de pilares de esta idea mesiánica y que se extendió por todo el país". (69)

La concepción a la que se hace alusión no es un episodio del pasado, continua estando viva y actuante. Explica la gran aceptación de la tecnología educativa, que por el hecho de ser tecnología parecía implicar el avance de punta, que esto podría ponernos en actualidad y al nivel de *seguir* con un desarrollo avanzado sin tomar en cuenta el proceso histórico que ha

atravesado la educación en los últimos 70 años y considerar que del maestro se requiere un compromiso de participación abierta y directa.

Desde que se conformaron estos proyectos, hay una cierta fascinación por los programas de formación de profesores. "La estrategia inicial del efecto *multiplicador* del Programa Nacional de la Formación de Profesores, tenía un alto componente mágico y una cierta dosis de ingeniería. El hecho es que, sobre todo en los primeros años de los setenta, se centraron demasiadas expectativas en la formación de profesores como solución a los problemas universitarios y la base para los procesos de innovación y de reforma universitaria. A finales de los setenta, sin embargo, se transfirió la depositación de las expectativas de las tareas de formación de profesores" (69). La concepción de la formación de profesores, y de las necesidades de los profesores, tuvo una evolución importante, desde la que se describe en su surgimiento cuando parecía suficiente un curso de didáctica general, hasta planteamientos más complejos que llevaron en la elaboración de planes de estudio que en muchos casos se formalizaron como maestrías o especializaciones (70).

El Centro de Didáctica en sus inicios se enfrentó con un reto muy importante: echar a andar un programa innovador, el Colegio de Ciencias y Humanidades (creado en 1971). Una gran mayoría del profesorado del CCH participaron en eventos académicos del Centro de Didáctica, donde se marca la fase inicial de la formación de

profesores no sólo en la UNAM, sino de profesores universitarios de otras instituciones. El Centro de Didáctica surgió con la finalidad de "ofrecer cursos especializados sobre cuestiones de enseñanza a profesores en ejercicio, a aspirantes y a becarios del programa de formación de profesores de la Universidad (...) y para cumplir con sus objetivos organizará cursos intensivos, seminarios, coloquios y demás actividades que enriquezcan la capacidad docente de quienes lo cursen". (71)

Inicialmente se impartieron cursos de Didáctica General, Didáctica de las Ciencias Experimentales, Histórico-sociales, lengua y matemáticas, talleres de programación por objetivos y dinámica de grupos. En la etapa 1975-76, se elaboró el programa de especialización para la docencia, que incluyó contenidos y enfoques diversos: Tecnología educativa moderna, Dinámica de grupos, Pedagogía Institucional, Psicología social y Sociología de la educación. El eje articulador de este programa era la profesionalización de la docencia y se caracterizó un modelo de la docencia como marco de referencia para elaborar una teoría operativa. La organización curricular de este programa se dio por Áreas de conocimientos: Psicopedagogía, Tecnopedagogía y Sociología de la educación, y por la definición de núcleos progresivos: básico, analítico-metodológico y de integración. Esta organización se tradujo en un plan de estudios integrado por nueve unidades didácticas desarrolladas a través de cursos, talleres, laboratorios y seminarios. (72)

La Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) de la UNAM es la segunda institución que fungió como el otro pilar de este desarrollo *formativo* fue creada en 1969 con el propósito general de "mejorar la calidad de la enseñanza impartida por la UNAM y hacer frente al problema de un insuficiente presupuesto educativo (...) mediante la propuesta de métodos de enseñanza más eficaces y más eficientes tuvo a su cargo la solución técnica de los problemas académicos de la institución". (73)

La Comisión desarrolló su trabajo bajo los lineamientos de la sistematización de la enseñanza, que se entendía como la formulación explícita de los objetivos perseguidos y de la evaluación de todo el proceso. Bajo esta perspectiva se organizó la investigación y la difusión sobre tales objetivos de enseñanza-aprendizaje, métodos de enseñanza, enseñanza audiovisual, enseñanza programada y diseño de planes de estudio.

En 1979 se fusionan el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos para la Enseñanza, con el Centro de Investigación y Servicios Educativos (CISE), que continúa con la función de *formar* y actualizar a profesores en servicio.

No podemos escapar a la observación de que uno de los grandes paradigmas de la formación docente lo constituyó el modelo derivado de la psicología conductual y operativizado en los presupuestos de la tecnología educativa (este modelo se sostiene en algunas versiones reestructuradas en la mayoría de los centros

de formación). "Los llamados Cursos de Formación Docente comenzaban sus actividades enseñándoles a los docentes a formular objetivos de enseñanza-aprendizaje; esta tarea era y es considerada como central para la efectividad de las acciones que le continúan" (74), otro punto que ha sido resaltado en otros cursos se caracteriza en lo general por ofrecer al docente un abanico de opciones sobre actividades posibles a desarrollar con sus hipotéticos alumnos y en la que estos ejercitasen la conducta señalada en el objetivo y familiarizada con el contenido. (75)

Es así que progresivamente se ha impuesto como una evidencia la idea de una formación "que responda a todas la interrogantes, a todas las angustias de los individuos y de los grupos desorientados y movilizados por un mundo en constante mutación y, además, desestabilizado por la crisis económica" (76). De la formación se espera todo, el dominio de las acciones y situaciones nuevas, el cambio social y personal que uno ya no espera de las estructuras, el remedio al desempleo, la comunicación y la cooperación entre los seres humanos armónicamente, pareciera que las situaciones externas (económicas, culturales, sociales) no fueran determinantes del contexto que limita un quehacer.

Es sólo hasta mediados de los ochenta que la investigación es considerada como parte importante de los programas y en un primer momento de esa época, es totalmente claro que la formación de profesores se realiza directamente vinculada a un tipo de

investigación educativa de carácter documental y donde poco seguimiento se ha dado a los egresados de estos cursos, "tendríamos que analizar hasta dónde queda envuelto el egresado de esta situación en un proceso de burocratización, como forma de dominación impersonal, lo cual dificulta notoriamente que pueda aplicar a fondo lo aprendido, pues simultáneamente, tendría que estar cuidando lo que institucionalmente se espera que realice" (77).

2.3 LOS PROGRAMAS COMO SUSTENTO EPISTEMOLÓGICO

Desde sus inicios la mayor parte de los programas de formación docente se han orientado a desarrollar aspectos técnico-pedagógicos o los disciplinarios, pero en pocas ocasiones se han ocupado de ambos aspectos, por lo cual se ha señalado que, por un lado la formación de profesores intenta "pedagogizar" al docente en detrimento de la necesaria profundización del conocimiento disciplinario, y por otro, que con la actualización curricular el docente se convierte en "especialista", sin adquirir un compromiso con su propia práctica docente, al no analizarla y ubicarla institucional y socialmente. (78)

Consideramos que el refoje de los programas es la sustentación del proceso de producción social de conocimiento y para ello se necesitan mediadores y la formación (bildung) es quizá el más

importante, "Previo a esta el hombre como conciencia en-sí, permanece más ligado a su condición biológica, con grandes limitaciones en su actuar social. Su capacidad pensante ha de encontrar pautas favorables para su desarrollo y en estos términos, la educación es la mediación más adecuada y necesaria para canalizar, si bien no garantizar, esta posibilidad para-sí, como consecuencia en lo social, de un proceso de formación". (79)

Un problema central en los programas de formación docente, ha sido considerar exclusivamente procesos de formación escolarizados, cuando en realidad la formación hace referencia a experiencias de vida y de trabajo, que en términos de la posibilidad hermenéutica del ser humano, han sido reflexionadas y han sido recuperadas para constituir, en base a situaciones concretas, niveles de abstracción que configuren una comprensión adecuada del mundo y del sentido particular de la existencia y su inserción totalizadora, transmisibles a su vez a otros". (80)

Los programas de formación docente deben tener como sustento epistemológico la creación de nuevos conocimientos y transformar lo educativo en la búsqueda de una definición propia. "Esta búsqueda es significativa frente a la imposición en lo educativo de políticas y procedimientos que provienen de otras disciplinas y concepciones que obstaculizan la creación y expresión de teorías y prácticas generadas al interno de los propios trabajadores de la educación". (81)

Desde la década de los setenta donde la mayoría de los cursos de formación docente se crearon por una decisión gubernamental y sin basarse en un diagnóstico profundo de las necesidades de formación y de las condiciones locales, regionales y nacionales. Muchos de ellos presentan una posición de dependencia teórica frente a otros centros y una dependencia administrativa al formar parte de los órganos de las rectorías, lo que los condiciona a las disposiciones de la autoridad central universitaria y los aleja, - en mayor o menor grado - de los problemas y necesidades concretas y cotidianas de los profesores de las escuelas y facultades.

En total acuerdo con Ana Hirsch consideramos que "las principales problemáticas que enfrenta la formación docente son:

- falta de definición de las necesidades reales de la formación
- desvinculación docencia-investigación
- disociación contenido-método
- desconocimiento de la diversidad institucional y
- problemas laborales y administrativos" (42)

Sabemos que la práctica pedagógica se nutre de los aportes de otros campos de conocimiento, la pedagogía al no contar con elementos propios, ha tenido que recurrir a metodologías, técnicas, instrumentos, incluso marcos teóricos desprendidos de otras disciplinas, pero en la fundamentación ha quedado coja porque debemos entender que "la epistemología no se reduce a la filosofía, a la ciencia, a la sociología, ni a cualquier otra disciplina ya elaborada, (...) tampoco es un agregado

disciplinario, que retoma sus principios desde un marco ya elaborado de una vez para siempre; antes bien la epistemología intenta vencer estas barreras a las que llama obstáculos epistemológicos". (83)

En estos términos, si bien no queremos incurrir en la reducción de la pedagogía a mera didáctica o tecnología educativa, si resaltamos este hecho, pues es una realidad que debemos asumir y el camino para ello es el sustento epistemológico que debe ser el eje articulador de todo programa de formación docente. En estos términos, la epistemología requiere fundamentarse en la crítica, la cual "no es una penosa necesidad que el científico puede evitar, pues no es una consecuencia de la ciencia, sino que pertenece a su esencia" (84).

2.4 EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

Dentro del campo educativo lo más cotidiano es hablar del Proceso Enseñanza-Aprendizaje (PEA); ¿porqué no se habla del proceso enseñanza-conocimiento? ¿es intransmisible el conocimiento? ¿qué lugar ocupa el saber? ¿cuál es la función del docente, transmitir aprendizajes, saberes o conocimientos? ¿el docente está consciente de este papel?. Lo cierto es que el aprendizaje es la meta clara que se debe alcanzar en cada programa, en cada unidad, en cada tema y para lograrlo los docentes ensayan diferentes métodos didácticos que se verificarán en la evaluación.

Cierto es que también a cada una de las inquietudes anteriores caben tantas respuestas como posturas teóricas tengamos a bien revisar, y del mismo modo tantos criterios que apliquen el saber o el conocimiento. Lo que bien valdría la pena reconsiderar es que no es en *cómo* se enseña, tanto como al campo educativo debiera interesarle sino el *qué* y después como consecuencia el *cómo*, y no a la inversa, como en muchos casos los sistemas, programas, instituciones y el docente suele interesarse; le preocupa más las *sintesis*, los resultados, es decir, la evaluación, que en algún momento del proceso de enseñanza-aprendizaje se tergiversa con los despotismos subjetivos del poder y la autoridad de muchas instancias que intervienen en el campo de la educación.

En términos generales, podemos decir que nunca ha habido un modelo universal, un patrón a seguir respecto al trabajo interno entre un profesor y su grupo; la autonomía que debería ser un elemento a explotar favorablemente, confunde incluso al alumno quien cuando mucho, se preocupa por aprender y no por aprehender el conocimiento. Podría incluso cuestionarse si esto contribuye o no a una *neurosis* educativa.

Por lo tanto, la fascinante respuesta de lo que hace realmente que el aprendizaje se produzca, con o sin e incluso a pesar, de las instituciones y sus políticas, o las diversas modalidades de acceder al conocimiento según cada docente, es la voluntad *per se* que el ser humano tiene de asimilar, acomodar, equilibrar y

reestructurar la información que el medio ambiente le brinda constantemente. Es decir, que el mundo subjetivo tiene su propio sistema y sus vías individuales, que podemos tal vez, tratar de exteriorizar y que otros tratan de comprender hasta que punto se puede realmente haber atrapado esa parcialidad del conocimiento; que como docente tuvo que interiorizar en su alumno valiéndose de un minúsculo instrumento llamado evaluación, prueba, examen y-o retroalimentación, pero que en muchos casos y, son los más, la atención real del conocimiento que "es", no tiene límites, se desvía de lo más por lo menos.

Los psicólogos expertos en el aprendizaje consideran que éste en contraste con la maduración (que también son cambios duraderos en las personas), es un cambio duradero en un individuo vivo, no afectado por su herencia genética. Puede ser un cambio en la conducta, la percepción, la motivación o alguna combinación de esas características o capacidades. El aprendizaje es básico para el desarrollo de las capacidades atléticas, el gusto por la comida y el vestido, y el aprecio de las artes y la música. Contribuye a los prejuicios raciales, la drogadicción, el temor y los desajustes patológicos; produce miserables y filántropos, fanáticos y patriotas; en resumen, influye en nuestras vidas en todos sus puntos, representando en parte, lo mejor y lo peor de los seres humanos, en general así como lo mejor y lo peor de nosotros mismos en particular. En este caso, sólo se puede reafirmar la idea de que el conocimiento se traduce en pequeñas parcialidades que depende mucho del plano donde se transmitan y

otro tanto desde qué perspectiva se reciban. Ni aun las ciencias exactas podrían evaluar el efecto que producen interiormente en las reflexiones individuales que de algún modo son, según la potencialidad de cada hombre la máxima expresión de sabiduría sobre este mundo, y tal vez, esto sería lo más importante porque incluso las ciencias exactas son un medio y no un fin para el conocimiento ilimitado.

La especulación de lo que se aprende y cómo se aprende tiene una larga historia. Aristóteles sugirió que el aprendizaje se produce por efecto de asociaciones en los mismos tiempos o espacios, entre cosas e ideas, lo que en la actualidad tiene una explicación asociacionista o por contigüidad.

El problema principal es el contenido del aprendizaje. La mayoría de los filósofos que se interesaron por el aprendizaje supusieron que la sustancia de lo que se aprende consiste en ideas o en estructuras mentales. Las ideas se llaman también cogniciones (por los psicólogos del aprendizaje). Otro problema del aprendizaje es la manera como se conectan entre sí los elementos aprendidos. Aristóteles y los filósofos asociacionistas supusieron que era suficiente la contigüidad, la proximidad o la asociación estrecha entre lo elementos (85). Las teorías del aprendizaje centradas en las consecuencias de la conducta se denominan del refuerzo y el tercer gran problema en torno del cual los teóricos del aprendizaje están divididos, es la cuestión de naturaleza contra

la crianza, o sea ¿en qué medida son los factores innatos responsables del aprendizaje?

En el siglo XX las teorías del aprendizaje pueden clasificarse dentro de dos amplias familias: las teorías del condicionamiento E-R (estímulo-respuesta) de la familia conductista y las teorías cognoscitivas del campo de la gestalt.

Para los teóricos conductistas o del condicionamiento, el aprendizaje es un cambio conductual. Se produce por medio de estímulos y respuestas, "las respuestas son reacciones físicas de un organismo a la estimulación interna o externa". (86)

Los teóricos del campo de la gestalt, consideran que el aprendizaje es un proceso de obtención o modificación de *insights*, perspectivas o patrones de pensamiento. Al pensar en los procesos de aprendizaje de los alumnos, los teóricos prefieren el término de persona a organismo, ambiente psicológico e interacción a acción. Esas referencias son sustituidas porque consideran que éstas son útiles para los maestros con el fin de permitirles describir con mayor facilidad los procesos de aprendizaje. (87)

De manera general, mientras que un maestro conductista querrá modificar las conductas de sus alumnos, un maestro orientado al campo de la gestalt aspirará a ayudar a sus alumnos a cambiar el modo en que comprenden diversos problemas y situaciones importantes.

No estamos queriendo decir que el PEA tenga que signarse en gestáltico, desde la psicología educativa nuestra intención es dar a conocer de manera muy general las clasificaciones que hay a este respecto.

a) El conexionismo de Thorndike

El fundamento del aprendizaje aceptado por Thorndike en sus primeros escritos es el de la asociación entre las impresiones sensoriales y los impulsos a la acción. Tal asociación llegó ser conocida como enlace o conexión. Y dado que estos enlaces o conexiones se fortalecen o debilitan en la formación o ruptura de hábitos, alguna vez se ha llamado a este sistema como psicología de la conexión-asociativa.

b) El condicionamiento contiguo de Guthrie

Guthrie es un conductista contemporáneo que hace hincapié sobre el condicionamiento como la forma característica del aprendizaje (que se originó con Watson y el conductismo retoma el reflejo condicionado de Pavlov). La sola ley del aprendizaje de Guthrie, mediante la cual cuanto se refiere al aprendizaje se hace comprensible fue formulada por el autor de la siguiente manera: "una combinación de estímulos que haya acompañado a un movimiento, al repetirse tenderá a ser seguida por ese movimiento" (88)

c) El condicionamiento operante de Skinner

este sistema puede ser considerado como desenvolvimiento del terreno roturado por Thorndike del mismo modo que el sistema de Guthrie. Pero si la teoría de Guthrie se considera desarrollo de

la sustitución asociativa de Thorndike, el condicionamiento operante de Skinner constituye un desarrollo más acorde con el aprendizaje de Thorndike por selección y conexión bajo la ley del efecto.

d) La teoría sistemática de la conducta de Hull

Esta teoría respaldó por reduccionista y evita referirse a la conciencia, su concepto central es el hábito. La mayor parte de la información acerca del hábito la deriva de experimentos con respuestas condicionadas. La conducta compleja, la deriva paso a paso de lo que se sabe acerca de las formas elementales del aprendizaje.

e) El aprendizaje de signos de Tolman

Fue denominado conductismo intencionalista; desde entonces la han llamado teoría signo-gestalt, teoría signo-significado o teoría de expectancia.

f) La teoría clásica de la gestalt

El punto de vista general de la psicología de la gestalt está contenido en la afirmación de que las leyes de la organización se aplican igualmente a la percepción y el aprendizaje. Pone énfasis especial en aprendizaje discernidor y en el pensamiento productivo.

g) La teoría del campo de Llavín

Se distinguido por sus estudios sobre la motivación. Realizó una crítica pertinente a la teoría de la memorización y la retención que han girado como punto central para perpetuar el aprendizaje.

g) El psicoanálisis de Freud

La teoría psicoanalítica es un inédito: el descubrimiento del inconsciente. El gran aporte de Freud fue escuchar aquello que no se dice con palabras: el síntoma que habla y se manifiesta por el cuerpo y las actitudes, lapsus, actos fallidos, sueños y chistes son los cuatro elementos que conforman el inconsciente. Dentro de estas cuatro categorías está implícito el acto de aprender, es abarcativo, esta teoría da cuenta también de los aprendizajes inconscientes. El tema del psicoanálisis se trata con más detalle en el apartado 3.3 de este trabajo.

El breve recorrido por estas teorías finge como necesario ya que forman parte del PEA y porque de forma general nos permite la visión de un panorama donde el concepto de aprendizaje hace referencia a una categoría cercana al docente pero a la vez externa, porque generalmente no se cuestiona sobre esta parte de su práctica docente. El problema de la transmisión va más allá del dominio del contenido específico de la cátedra del docente.

Podemos decir que la mayoría de los cursos de formación docente han sido creados en base a los resultados que se piensan obtener. Skinner tendría mucho que hacer aquí, porque el conductismo aparece como brazo psicológico de la era industrial, ya que orienta a la psicología hacia la implementación de un saber industrial de los individuos.

En alguna manera este apartado invita a reanalizar el aprendizaje como un hecho ecléctico, inacabado y el deseo de aprender (y

aprehender) de cada quien. Abordar el aprendizaje fuera de las psicologías podría permitir acceder quizá a la búsqueda de conocimiento *aprehensible* como lo han hecho los autores del capítulo 1, desde Herder hasta Habermas: el aprendizaje a través de la cultura, la existencia, el lenguaje, el discurso; sin embargo, aunque estos hechos existen *per se*, lo que se busca en aprendizaje escolar es el cumplimiento de objetivos (si son medibles, mejor aún), por esta razón, aquí tratamos a las psicologías que saben dar cuenta desde dentro de ellas de su proceso para la enseñanza y el aprendizaje.

2.5 EL SABER DEL DOCENTE

El saber no es la ciencia, sobre todo en su forma contemporánea. En el campo de los saberes a partir de los años cincuenta se han incrementado en los países de mayor desarrollo, un cambio del estatus del saber: este ha sido afectado principalmente por el énfasis que se ha puesto en la tecnología de la información. El saber se contempla como un producto que puede ser vendido y/o comprado, se ha convertido en la principal fuerza de producción, razón por la cual el control de las informaciones, se convierte en un nuevo objetivo de poder.

Este problema no es reciente, desde tiempos de Platón la aprobación por medio del poder está estrechamente ligada a la

legitimación del legislador, distinguiendo entre dos tipos de saberes: narrativo y científico, que cuenta cada uno con su propio método de legitimación. El saber científico está avalado por el discurso científico, proporcionado por un cuerpo de legisladores acreditados en la materia (89), tradicionalmente apoyados en la comprobación de los hechos para emitir un juicio y al que ahora se añade un nuevo elemento: la duda, que pretende valorar el estatuto del saber en el presente o el futuro, como en el caso del ajedrez, el resultado de una jugada está dependiendo de las otras jugadas; así se podría cuestionar en la relación del poder y del saber ¿quién está sujeto a quién?

El procedimiento elegido por Lyttard para analizar este problema es el de enfatizar la influencia del lenguaje y su aspecto pragmático (90), por lo que es importante hacer una revisión de significados de lenguaje, estandarizar. Un enunciado denotativo plantea cómo los otros dan una relación entre el productor, destinatario y enunciado mismo, pero específicamente en este caso el receptor es destinatario y el enunciado mismo, por ejemplo "el sistema tiene problemas" la aceptación del enunciado por parte del receptor está condicionado a una serie de comprobaciones, siendo diferente el efecto de un enunciado performativo (91) donde el productor del enunciado está investido por una autoridad reconocida.

Ludwing Wittengstein hace un estudio sobre el efecto de los discursos, clarifica y enumera algunos juegos del lenguaje. Como

en una partida de ajedrez existen reglas establecidas para cada pieza y el juego va tomando diferente cauce en cada jugada, es decir, las reglas de cada pieza en combinación con otras jugadas nos llevan a una perspectiva diferente. En el campo del lenguaje lo anterior nos conduce a un primer principio que apoya el método por Lyotard: "hablar es combatir, jugar", y este juego nace del conocimiento general y en el que hay un vencedor, el que impone su discurso a los demás en una interrelación de jugadas; de lo que se desprende el segundo principio "el lado social está hecho de jugadas de lenguaje". (92)

El lado social es el espacio que permite que más de un individuo se relacione con otro en conjunción (favorable o contraria) de una figura supuesto saber, es decir, surge en base a la necesidad de reconocer el discurso del otro. Dentro de la teoría psicoanalítica se manejan cuatro discursos como maneras de relacionarse entre los hombres: de la histórica, del universitario, del psicoanálisis y del amo. Hacemos referencia al discurso del amo y no al discurso universitario porque pensamos que el docente la más de las veces se encuentra en la posición de un sujeto al que el alumno le confiere ciertas capacidades que el docente explota no sólo en lo académico sino como amo del saber, podríamos ligar esto con lo que Pierre Bourdieu llamó "violencia simbólica". (93)

¿Cómo hemos de considerar los diferentes tipos de saber que los docentes poseen y utilizan? Por lo pronto los consideramos problemáticos.

El saber del enseñante puede proporcionar un punto de llegada o de partida para la reflexión teórica. "Sencillamente no puede darse por sentado y sistematizado en la teoría, ni tomarse como definitivo en la práctica. Y esto no ocurre porque el saber del profesor sea menos exigente que el de otros, sino porque los actos educativos son actos sociales concretos" (94).

Claudio Bonvechio en su libro *El mito de la universidad* hace una puntuación sobre el saber, donde este concepto se funde con el de libertad en un principio supremo de identidad: el símbolo más explícito era la estructura categórica kantiana y su unidad el yo-pienso. Pero el yo pienso kantiano significaba solamente una construcción formal, así como de manera formal y no estructuralmente, el saber unía la conciencia burguesa y la optimización de los beneficios. "La crisis del saber burgués transgredirá esta unidad; el yo se desdoblará en su contrario, el no-yo; el antagonista del saber-fundamento de la burguesía será la naturaleza" (95). La alternativa moderna para ese no-yo es la naturaleza del lazo social.

Dividiendo a grandes rasgos el concepto de saber en los últimos 50 años hay una tendencia representada por Talcott Parsons y otra por Carlos Marx, se distinguen las siguientes diferencias para los funcionalistas franceses antecedentes a Parsons, la sociedad es un todo "autorregulada" influenciada actualmente por la cibernética

que modifica su aplicación. Para Parsons el sistema está regulado por las reglas de la ciencia, en otras palabras las necesidades de los individuos o de los grupos solamente son parte de un todo, lo importante es el funcionalismo global, el resultado, la performatividad, simplificada: es funcional o disfuncional para el sistema (todo esto nos lleva a una verdad unitaria).

Hay otra postura a partir del dualismo de la teoría marxista en la cultura como tal, queda cimentada para la continuidad del sistema, sin embargo, se ha mantenido en minoría pero con importantes grupos como la Escuela de Frankfurt que no desconocen que la lucha de clases como principal elemento de división ha caído en un discurso sin estabilidad previa.

Hoy por hoy es importante admitir que el saber es parte de un gran engranaje y que sigue sujeto a un principio de constatación.

Podemos decir que en la definición de saber no hay consenso, hay una creencia verdadera y justificada en razones que pueden ir desde el sentido común hasta el saber aceptado como científico, pero el saber es ambiguo en relación al conocimiento; el concepto de *saber* no incluye un criterio preciso de verdad porque precisamente en las creencias no hay acuerdo generalizado.

¿Qué es el saber? es extraño que antes de Descartes no se haya hecho pregunta por el saber (excepto Platón). Consideramos que es en estas creencias justificadas donde el docente se encuentra

instalado, sin querer atreverse al trabajo directo con el conocimiento porque esto implica un precio que en palabras de Lacan es que "el conocer vale exactamente lo que cuesta, es costoso porque uno tiene que arriesgar el pellejo, porque resulta difícil, ¿qué? menos adquirirlo que gozarlo". (96)

2.6 LA GESTACIÓN DE CONOCIMIENTO

"El positivismo significa el final de la teoría del conocimiento. En lugar de esta última aparece una teoría de la ciencia" (97). Así es como Habermas inicia el capítulo II de su libro *Conocimiento e interés*. Queremos apoyarnos en este enunciado para decir que no es que en la ciencia no se conozca, sino que ésta dejó de ser la base para la búsqueda de conocimiento y se ocupó en gran medida del procedimiento del conocer.

Es pertinente preguntarse ¿cómo se vincula el conocimiento con el docente? Aquí podríamos abrir dos grandes líneas de discusión: el conocimiento que han adquirido los docentes a lo largo de su vida y el conocimiento que estructura los cursos de formación docente. Respecto a lo primero, hemos venido hablando de esto en los puntos de los aprendizajes y los saberes; creemos que el conocimiento es intransmisible como tal, que se llega a él mediante la aprehensión y que es un proceso que se gesta en lo individual. Con lo segundo,

nos basaremos en una descripción que Ángel Díaz Barriga trabaja de manera bastante clara y que nos permite dar cuenta del conocimiento en lo académico:

La noción de ciencia que prevalece en nuestros días tiene una íntima relación con la que se generó en la construcción del conocimiento empírico y en la conformación de las llamadas ciencias de la naturaleza. Se trata de una noción que tiene sus propios espacios de rigurosidad, que delimita su acercamiento a un objeto de conocimiento determinado, que es relativamente efectiva en su intervención en la naturaleza y que obviamente ha evolucionado desde sus formas incipientes en el siglo XII, su despertar formal en el XVI, su rigor en el XIX, hasta llegar a las formas que se presentan en nuestros días... Dos cuestiones necesitamos precisar al respecto:

a) Esta concepción de ciencia no es la única que existió en la historia de la humanidad. Basta recordar lo que la filosofía moderna alemana denomina como ciencia, en la cual solo aquellas afirmaciones que se fundamentan en juicios analíticos, esto es, necesarios y universales, podrían ser considerados como conocimiento científico, en contraposición al conocimiento vulgar apoyado en juicios sintéticos que necesitan de la sensación y la percepción sensible.

b) Los postulados y metodologías científicas no son generalizables a todos los campos del saber. Desde su conformación inicial surgió la polémica entre las ciencias de la naturaleza frente a otras ciencias, las del hombre. Polémica que de alguna forma se delimita en el siglo pasado entre la formulación kantiana (Razón Pura, Razón Práctica) y la expresión diltheyana en torno a las Ciencias Naturales y Ciencias del Espíritu. Dicho de otra manera, un elemento central en el conflicto sobre lo que se

puede considerar como conocimiento científico nace con el surgimiento de las ciencias sociales en el siglo pasado.

La física social (Comte) y la sociología funcionalista (Durkheim) se enfrentan muy tempranamente a otras posibilidades de conocimiento en el ámbito social, por ejemplo: Ciencias del espíritu (Dilthey), Sociología de la comprensión (Weber), Economía política (Marx). Así, las emergentes ciencias sociales se construyeron en un elemento de disputa para establecer un medismo metodológico respecto al trabajo científico. (98)

Este panorama general debe permitirnos ubicar que este debate se inserta en otro mucho más amplio: el debate entre el *verstehen* (comprensión) y *erklären* (explicación), que tiene su origen en los intentos de clarificación que inicialmente surgieron entre las ciencias de la naturaleza y las ciencias sociales. Las características que aumen este debate no son reductibles a un problema de verdad y error.

Hablar de conocimiento es un invitación a la polémica, ya que cada vez se afirma menos que el conocimiento es universal, aun en el campo de las ciencias exactas, la relatividad del conocimiento es un hecho. Hegel (99) ya había mencionado con relación a los empiristas que la alienación de su conocimiento se daba por la escisión entre método e historia. Creían que conocían gracias al método, cuando su conocer dependía en primer lugar de su existencia como sujetos históricos y de la historia del pensamiento humano. La teoría de la ciencia aborda el problema de la explicación. "El simplismo -que no es lo mismo que falta de rigor lógico- se encuentra en su incapacidad de plantear el problema de la construcción de un fenómeno

social y humano, para colocarlo como objeto de conocimiento; por lo tanto explica, sin comprender, leyes nomológicas burguesas. (100)

Me propongo, desde una perspectiva histórica, reconstruir la prehistoria del positivismo moderno con el propósito sistemático de analizar las conexiones entre conocimiento e interés. Si queremos separar el proceso de disolución de teoría del conocimiento, cuyo lugar ha sido ocupado por la teoría de la ciencia, tenemos que remontarnos a través de fases abandonadas de la reflexión. Volver a recorrer este camino desde un horizonte que apunta hacia su punto de partida puede ayudarnos a recuperar la perdida experiencia de la reflexión. Porque el positivismo es eso: la pérdida de la reflexión. (101)

La pregunta ahora es ¿cómo lograr un conocimiento fiable? cuando Kant en su investigación lógico-transcendental llega al paradójico resultado de que "la filosofía no es que modifique su posición respecto a la ciencia, sino que resueltamente la abandona" (102) y se evidencia que frente al saber absoluto, el conocimiento científico aparece necesariamente como limitado, se ve el carácter circular de la teoría del conocimiento cuando Hegel dice que "lo que se postula, pues, es lo siguiente: debemos conocer las facultades cognoscitivas antes de conocer viene a ser como querer nadar antes de entrar en el agua. La exploración de las facultades del conocimiento es en sí misma ya conocimiento y no puede llegar a lo que pretende porque ella misma es ya pretensión..." (103) Ninguna teoría del conocimiento consistente puede escapar a este círculo, pero la teoría del conocimiento, tiene un objetivo que

apunta al todo, que se refiere a las condiciones físicas del conocer en general, "la teoría del conocimiento no puede renunciar a la radicalidad, es decir, a la incondicionalidad de la duda" (104). ¿Significa esto que no se puede avanzar en el camino del conocimiento sin desconfianza? En nuestra opinión la respuesta es sí. Se trata de retomar un poco lo que Bachelard trabaja en *El oficio de sociólogo* (105) la vigilancia epistemológica y dudar de la duda, si se anda por ese camino estaremos en posibilidad de que el conocimiento llegue "ya que el conocimiento no es la refracción del rayo, sino el rayo mismo a través del cual nos alcanza la verdad". (106)

CAPITULO III. LA FORMACIÓN EN DEBATE

Si bien es cierto que en México las posturas teóricas en torno a la formación docente se conformaron con la finalidad de la eficiencia, no puede afirmarse que todos los cursos sean una especie de pedagogía industrial ya que al interior de estos se han generado críticas y el desarrollo de sus propios mecanismos que han permitido la modificación o reestructuración de dichos cursos dando importancia especial a la investigación educativa (107).

Desde que los cursos de formación docente aparecieron en nuestro país la división es de dos grandes líneas: la tecnología educativa que ha tenido y tiene aun gran peso en el país y la investigación donde se encuentran inscritos los programas en otros marcos de referencia, muchas de las veces menos estructurados y menos conocidos tal vez porque escapan a tener como objetivo principal la competencia en términos de manejo de información, metodología y competitividad, que no se limita a recitar textos y que además tenga suficiente *preparación pedagógica*. (108)

El problema de la formación de profesores proponemos abordarlo en dos términos:

a) Modelos educativos ya preestablecidos.- prefijados por lo que se denomina tradición galileana y en épocas más modernas ubicamos con mucha relación a la tecnología educativa, normada por criterios eficientistas en relación a los cuales el profesor-alumno ha de adecuar su comportamiento, controlar sus experiencias

externas, tales como presentación frente a un grupo, formas rígidas de organización de su trabajo, etc.

b) Modelos expresados por los propios formadores.- a partir de los cuales se va integrando el contenido del programa, que no tiene que ver con el "lenguaje fiscalista y la metódica racionalista, hipotética deductiva, que marcan estrechos límites para una situación -la educación humana- sino que quiere ser tratada con lenguajes dialógicos, comprendida y explicada". (109) Dentro de este enfoque puede surgir también la alternativa de trabajar "sin modelo, donde el desenvolvimiento tiende al desarrollo del propio desenvolvimiento del modelo -y en ese sentido se personaliza- a partir del reconocimiento de las propias posibilidades, limitaciones y contradicciones en que se da el trabajo de grupos" (110). La alternativa de trabajar sin programa no es menos rigurosa, pretende partir del re-conocimiento de su realidad, de la discusión de la recuperación histórica de una cultura.

Este capítulo apunta hacia la formulación de algunas reflexiones en torno a las dos grandes tendencias o fuerzas que han normado las prácticas que se dan en los cursos de formación docente.

3.1 POSTURAS GENERALES

**ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

La división por las formas de estructurar el conocimiento es un vicio que se ha evidenciado con mayor frecuencia en las diferentes áreas del conocimiento, desde la constitución de la ciencia (que

ubicamos con Descartes y Galileo y la matematización del universo), son conductistas o cognoscitivistas, ciencias exactas o ciencias del espíritu; verificacionismo o constructivismo; cada postura tiene su contraparte y el caso de los cursos de formación docente no es la excepción.

La reflexión que se abordó en el Capítulo I de trabajar la formación como *Bildung* es la posición por la que apostamos y que creemos se consigue en base a un trabajo constante del sujeto sobre sí mismo más que participando en un curso; para ello consideramos que con la epistemología se puede articular un espacio donde confluyan intereses de los participantes y de las instituciones. Otra posibilidad es también la del psicoanalista que basa su tarea en trabajar de uno en uno (esto se ve con más detalle en el punto tres de este capítulo).

Por otro lado, la pérdida del sentido de ese *Bildung* al querer institucionalizarse perdió o transformó la esencia dejándolo en el nivel de *Formación* (al que se hace referencia en el apartado de Hegel del capítulo uno) y que desde la gestación de los cursos de docentes ha imperado el carácter de corte funcional estructurado en objetivos y metas evidentes que permitan la constatación, que es otra herencia importante del positivismo (lógico), la gran instauración de las evidencias y el consenso.

En la amplia corriente de lo funcional, la derivación de la tecnología educativa, basada en la búsqueda de la eficiencia,

sobre todo a través del uso de la técnica, nos remite al concepto de *acción instrumental* (111). Lo técnico que en última instancia constituye una forma de cumplir reglas y procedimientos para lograr una mayor productividad, no estimula la reflexión (individual y grupal), antes bien aísla a los profesores y alumnos entre sí del contexto institucional, educativo y social en donde se inscriben.

Pero por otro lado también se fue argumentando "que no hay única manera de formar profesores y que la formación docente depende de múltiples determinaciones no sólo de condicionantes metodológicos, técnicos o de instrumentación" (112). Si habláramos de *buenas intenciones* no podríamos a los buenos o los malos sino de la forma como se desarrollaron en sus inicios y se presentan como poco amigables. Retomaremos algo de lo que se trabajó en el capítulo I sobre Humboldt.

Ponerle fecha exacta al nacimiento de la ciencia como tal es MUY difícil, pero sí podemos ubicar los momentos donde las denominadas ciencias exactas se fueron "separando" de las ciencias inexactas. El origen de la modernidad tiene "una práctica eminentemente ideológica, con poca o nula intención científica. A diferencia de las ciencias de la naturaleza, desde la investigación astronómica de Colérico, la formalización del método experimental por Galileo y la física Newtoniana, que eran explicativas, la pedagogía se fincó en una actividad prescriptiva, mera repetidora y transmisora

de normatividad social" (113), desde esta perspectiva se redujo cada vez más el término humboldtiano de formación originalmente dirigido hacia la emancipación, hasta devenir en lo que actualmente es: "La ciencia empírica de los fenómenos espirituales" de Dilthey ya no quiso emancipar por medio de un estado cultural, sino que ofreció un punto de referencia para el entendimiento de las interrelaciones simbólicas. Las ciencias humanas "comprensivas" desarrollaron de allí en adelante una teoría del conocimiento diferente a las ciencias naturales "explicativas" y no convirtieron en las ciencias formativas; a partir de entonces ya no excluyeron a lo ilegítimo, sino que empezaron a encerrarse a sí mismas en la universidad.

Parte del conflicto es que dentro del campo educativo hay una pregunta a la cual no se le puede dar respuesta sin que muchos otros protesten ¿es la pedagogía una ciencia? La teorías que giran en torno a la formación de docentes está en debate porque la pedagogía misma es un debate. Creemos que eso no es un problema, antes bien puede ser el motor que impulse al verdadero objetivo de la pedagogía, más que el saber hacer se trata de una formación para saber pensar, porque "... si se pretende, que las palabras signifiquen algo, que se utilicen para comprender y explicar, no para controlar y oprimir" (114).

3.2 DURKHEIM, DEWEY Y JAMES: LOS SUSTENTOS DE LA EDUCACIÓN DESDE LA CIENCIA.

La formación de profesores en su desarrollo ha ido cambiando, transformándose, adaptándose de acuerdo a las posturas teóricas del momento. La idea de este apartado no es hacer un recorrido histórico sino "discutir" conceptualmente con tres grandes autores de corte funcionalista que actualmente son vigentes en la forma de cómo se estructuran muchos de los programas.

Sabemos que a principios del siglo XIX, la filosofía de la historia se enriqueció con las aportaciones de Saint-Simon en su ideal de progreso alcanzado mediante la igualdad social. De Saint-Simon a Augusto Comte y de Comte a la cima del positivismo.

Al querer hacer "científica" la ciencia social, hubo un deseo por acreditar y cumplir con los requisitos para ser ciencia pero "el *cientificismo* significa la fe de la ciencia en sí misma, o dicho de otra manera, el convencimiento de que ya no se puede entender la ciencia como forma de conocimiento posible, sino que debemos identificar el conocimiento con la ciencia" (115).

La línea entre el ducto ciencia-bueno o empírico-malo es tan sutil, que aun ahora, cerca del siglo XXI, no hemos podido sacudirnos esta herencia.

En este marco histórico "la pedagogía se fincó en una actividad prescriptiva, mera repetidora y transmisora de normatividad social ...Esto permitió operar a nivel superficial de lo empírico - fenoménico, de lo inmediato de lo aparente. Por consecuencia los resultados posteriores, reflejan la dispersión y la poca capacidad de recuperación científica... La falta de claridad en cuanto a lo explicativo y a la exposición de fundamentos epistemológicos, los orilló a ligarse con las formas marginales de la tradición científica: la sistematización factorialista, la apresurada adjudicación de la pedagogía como ciencia dentro de las ciencias humanas y como otra ciencia social, parece devenir en otra forma de ideología" (116).

Como sociólogo Durkheim hizo aportaciones importantes al campo de la educación. En su libro "Las reglas del método sociológico" muestra la clara postura de manifestar que "los hechos sociales deben ser tratados como cosas" (117) argumentando que "cosa es todo objeto de conocimiento que no es naturalmente penetrable para la inteligencia, todo aquello de lo que no podemos darnos una idea adecuada por simple procedimiento de análisis mental, todo lo que el espíritu no puede llegar a comprender más que a condición de salir de sí mismo por vía de la observación y la experimentación, pasando progresivamente de los caracteres más exteriores y más accesibles inmediatamente a los menos visibles y profundos" (118). La idea era sustentar las bases "científicas" de la sociología.

Las ciencias humanas, las ciencias sociales fueron así "ganando" terreno de la ciencia mostrando cómo así era posible abreviar, tomar la brecha, adelantarse y llegar más rápido a la meta, que en su opinión era la comprobación, sin embargo, creemos que al arrancar la carrera olvidaron preguntar dónde había que llegar.

En el ámbito educativo el libro "Educación y sociedad" es una obra que no puede pasar sin un estudio detenido. Ahí se sientan los pilares de lo que en muchos lados y actualmente se considera base de la educación. "La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social" (119) la educación es como una socialización para las nuevas generaciones. El objetivo era hacer un ser social integrado. Nos parece muy importante que el autor muestra que cada sociedad se forja su propio ideal de hombre.

Tener un ideal de hombre no es equivoco, el pensar en una tabla rasa quizá pueda ser una guía para alcanzar un buen objetivo, la cuestión aquí es detenernos y tener claro si esa sociedad era adecuada a la nuestra y si su ideal de hombre es el que convenia a todos aquellos que adoptamos esta máxima. Sin embargo, Durkheim cae en una contradicción, por un lado habla de que cada sociedad forja su ideal de hombre y paralelamente buscaba argumentos para unificar o "universalizar" científicamente (si se nos permite el término) la sociología.

Durkheim concibe el conocimiento como una serie de concepciones hechas por el mismo individuo de acuerdo con los hechos observados (realidad) a través de la historia, considera que ahí está el origen de la verdad. La ciencia que está ligada con la verdad, la entiende como un tema que crece progresivamente, cambia y se desarrolla a lo largo de las generaciones. La ciencia debe establecer si determinada condición es normal y si no es así adopta una posición crítica.

"...la educación tiene antes que nada una función colectiva; tiene por objeto adaptar al alumno al medio social en que está destinado a vivir" (120). Parece que las ciencias del espíritu han quedado a un lado o peor aun, parece que aquí han sido destituidas, la filosofía ha quedado reducida a lo pragmático funcional. Para Durkheim el nombre es la expresión de la colectividad, los individuos son más directamente orientados a los grupos en que viven hacia la naturaleza.

Alfredo Furlan explica lo que queremos decir: "la postura de Durkheim es muy conocida, propone para la pedagogía una actitud intermedia (entre el arte y la ciencia). En lugar de actuar sobre las cosas o sobre los seres, siguiendo determinadas maneras, se reflexiona sobre los procedimientos de acción que se emplean así; con vista, no a controlarlos y explicarlos, sino a apreciar lo que valen; si son los que deben ser; si no será útil modificarlos, y en que manera, hasta sustituirlos totalmente por procedimientos nuevos" (121). Se trata pues de la forma de hacer las cosas.

Durkheim destacó la necesidad de fundar una ciencia de la educación, concibió la pedagogía como una teoría práctica ya que para él la ciencia "se ocupa de lo que es, no de lo que debe ser" (122).

Aunque Durkheim no fue en sentido estricto un exponente cabal del pragmatismo, se pueden encontrar perfiles básicos de esa corriente (veíamos su concepción de pedagogía como una teoría - práctica. Su principal difusor es John Dewey.

John Dewey adopta una posición menos rígida del concepto de ciencia, para él "la ciencia significa, la existencia de métodos sistemáticos de investigación que, cuando se dirigen a estudiar una serie de hechos, nos ponen en condiciones de entenderlos menos azarosamente y con menos rutina" (123). Bajo esta concepción es que incluye dicha categoría a los estudios sociales y se plantea la posibilidad de una ciencia de la educación.

Se da una continuidad conceptual entre Durkheim y Dewey en el sentido de que este último considera que la sociedad existe mediante una transformación tanto como por la vía biológica. Esta transmisión se realiza por medio de la comunicación de hábitos de hacer, pensar y sentir de los más viejos a los más jóvenes. Sin esta comunicación de ideales, esperanzas, normas y opiniones de aquellos miembros de la sociedad que desaparecen de la vida del grupo a los que llegan a él no podrían sobrevivir.

La experiencia debe fundarse para ser comunicada. Para formularse requiere salirse fuera de ella, verla como la veía otro, considerar los puntos de contacto que tienen con la vida de otros para adquirir tal forma que aquel sea capaz de apreciar su sentido; puede muy bien, decirse por consiguiente, que toda organización social que siga siendo vitalmente social o vitalmente compartida es educadora para aquellos que participan en ella. Sólo cuando llega a fundirse en un molde y se convierte en rutina, pierde su poder educativo. Para John Dewey la educación es una necesidad y una función social; la educación como un proceso por el cual los grupos sociales mantienen su existencia continua, él afirma en sus textos "que la educación es un proceso de renovación de los significados de la experiencia mediante un proceso de transmisión, en parte incidental, en la compañía o intercambio ordinario de los adultos y los jóvenes, y en parte instituido deliberadamente para efectuar la continuidad social, mediante el proceso que supone control" (124). Esta teoría es bien recibida por la cultura norteamericana junto con el pragmatismo. Desde Durkheim notamos cómo resalta la importancia de la educación, ya que toda sociedad tiene la propia, por lo tanto toda sociedad requiere de prácticas educativas. Así la pedagogía aparece como la reflexión de la educación como el objetivo de proponer nuevas prácticas. Para poder considerarla como ciencia se requería:

1. Debe versar sobre los hechos y sólo sobre los hechos
2. Los hechos deben presentar homogeneidad.

3. El objetivo de la ciencia es conocer desinteresadamente (sin juzgar).

La pedagogía se considera así una teoría práctica (actividad intermedia) y se instauran las ciencias de la educación (psicología y sociología de la educación). Las ciencias de la educación en contraposición con la pedagogía. Estas aparecen más prácticas y el pragmatismo explica cómo esto es posible.

Hablar de William James es hacer referencia a un hombre formado básicamente en las ciencias naturales (biólogo y médico) y el como gran representante de una corriente formada primero desde la psicología y después desde la filosofía. Se trata del pragmatismo.

El pragmatismo de James se convirtió rápidamente en una especie de filosofía de moda en los Estados Unidos y de allí irradió una poderosa influencia en el mundo anglosajón. Más que cualquiera de sus obras filosóficas, en "Pragmatismo" William James se enfrenta de una manera explícita y decidida al concepto de verdad. Aquí "la práctica aparece como un valor absoluto, como el único que decide la validez e incluso la licitud de toda especulación filosófica y se convierte en árbitro final de toda formulación científica" (125).

El pragmatismo aparece como un verdadero enfrentamiento contra el racionalismo porque pretende ser un método de investigación científica que lo abarca todo. Aspira al mismo tiempo a unificar

bajo sus banderas (es decir sus métodos empíricos) a todas las tendencias filosóficas y a toda la actividad científica, siempre que acepte someterse a prueba práctica.

James en el capítulo II de su libro explica: "el término se deriva de la palabra griega pragma, que quiere decir acción, de la que vienen nuestras palabras práctica y práctico (que fue introducido en la filosofía por Mr. Peirce" (126).

Al frente de esta corriente lógica científica se hayar Schiller y Dewey con la explicación pragmática de lo que significa la verdad en todos los sitios. Para James todo pensamiento humano es discursivo: cambiamos de ideas, prestamos y pedimos prestadas verificaciones, obteniéndolas unas de otros por medio de intercambio social. Todas las verdades llegan así a ser construcciones verbales que se almacenan y se hacen disponibles para todos, pero al final para James "todos los caminos llegan a Roma y al final y eventualmente todos los procesos ciertos deben conducir a experiencias sensibles directamente verificables en alguna parte que han copiado las ideas de algún individuo" (127). Tal es el amplio y holgado camino que el pragmatismo sigue para interpretar la palabra adecuación. La trata de un modo enteramente práctico.

"La práctica docente de la modernidad conlleva en su origen las limitaciones propias de la fragmentación positivista del conocimiento y carga ahora con los requerimientos pragmatistas de

la sociedad productivista e inmediatista y con la desvalorización histórica" (128). Podemos observar mediante el rastreo de estos autores cómo el ámbito educativo se ha visto fortalecido para una *práctica práctica*. No es que estemos en total desahorro sino que queremos mostrar que hay más alternativas que permiten avanzar hacia otros medios para formarse. Quizá el psicoanálisis sea una ventana abierta que nos permita vislumbrar otro camino.

3.3 ¿HACIA EL PSICOANÁLISIS?

Tratamos este apartado con signos de interrogación porque no tenemos la respuesta. Si acaso contamos con una posible alternativa que permita que entre el docente y el alumno haya una relación entre sujetos no anónimos y saberes no olvidables. No resulta posible hablar de todos los vínculos que podríamos encontrar entre psicoanálisis y educación en este apartado, así que nos limitaremos a dos aspectos: transmisión y transferencia.

¿Cuál es el objetivo de un maestro? en principio transmitir su conocimiento "enseñar" a sus alumnos "x" conocimientos, saberes, aprendizajes. Pero esto es en lo académico. De manera aislada, el docente como persona ¿se acuerda cómo llegó a la enseñanza? ¿eso deseaba cuando era estudiante universitario? quizá la gran mayoría de quienes ejercen la docencia fue la casualidad la que los llevó a esta profesión tan difícil e importante y de ahí (aunado a los factores políticos y de crecimiento de cada escuela en

particular) la necesidad de crear los "Cursos de Formación Docente" (129).

No pretendemos en este apartado proponer que todos los docentes vayan al diván y menos aun que masoseen la teoría psicoanalítica para impresionar a sus alumnos con su gran capital cultural como diría Bordieu. Queremos reflexionar sobre una alternativa que parece viable para dejar el anonimato y así como dice Gerardo Meneses "desgarrar al sujeto vía la duda". ¿Son los docentes capaces de crear tales pasiones cognitivas? ¿Cuántos maestros habremos tenido a lo largo de nuestra vida? ¿Cuántos nombres recordamos? ¿Será un capricho de nuestra memoria tener presente los nombres de los maestros que nos sacudieron (el cerebro, el carácter, el deseo, el temor) y que después de ellos ya no volvimos a ser iguales?

Actualmente el docente involucrado en su trabajo se ha preocupado básicamente por el cumplimiento en el contenido de su programa y sobre el proceso de aprendizaje; es decir, su guía de trabajo es la explicación (exklaren). Se trata pues de la transmisión. Aquí la formación (en el sentido hegeliano que hemos venido trabajando) aparece anulada por la capacitación, quizá ya no de manera tan obvia como las cartas descriptivas, sino ahora sustituida por la informática, el internet, etc. Pero ¿cómo lograr lo contrario?, se trata del sacudimiento que ya mencionábamos en el apartado de Michel Foucault: "... ¿como hacer que el hombre piense lo que no piensa, habito aquello que se le escapa en el modo de una

ocupación muda, anime por una especie de movimiento congelado, esta figura de sí mismo que se presenta bajo la forma de una exterioridad testaruda? ¿Cómo puede ser el hombre esta vida cuya red, cuyas pulsaciones, cuya fuerza enterrada, desbordan infinitamente la experiencia que de ellas les es dada de inmediato? ¿Cómo puede ser el sujeto de un lenguaje que desde hace millares de años se ha formado sin él, cuyo sistema se le escapa, cuyo sentido duerme un sueño casi invencible en las palabras que hace coetellear un instante por su discurso y en el interior del cual está constreñido desde el principio del juego a alojar su palabra y su pensamiento, como si estos no hicieran más que animar por algún tiempo un segmento sobre esta trama de posibilidades innumerables? ... Se trata no de la verdad, sino del ser, no de la naturaleza sino del hombre; no de la posibilidad de un conocimiento, sino de un primer desconocimiento; no de un carácter no fundado de las teorías filosóficas frente a la ciencia, sino de la retoma de una conciencia filosófica clara de todo ese dominio de experiencias no fundadas en el que el hombre no se reconoce" (130).

¿Se parece esto acaso al "eterno retorno" de Nietzsche? En gran medida, se dibuja la experiencia de Holderling, de Nietzsche y de Heidegger, en la que el retorno sólo se da en el retroceso extremo del origen; no es como volver a empezar, sino partir de lo nodal, de ahí que para hablar de formación se haga referencia al *Bildung* del siglo XVI que desde Herder se trabaja como la averiguación del

ser y el sentido de la historia humana e insertó en un panorama amplio la evolución cósmica y terrestre y donde la naturaleza formó al hombre para el lenguaje, pero es Hegel quien abarca una postura eminentemente reflexiva porque "en la formación (Bildung) el ser para sí deviene como su propio ser para ella misma y para sí" (131). Como se trabaja en el capítulo 1 el concepto de Bildung como también el actual *formierung* y formación, derivaciones del concepto forma. "Responde a una habitual trasposición del devenir al ser que Bildung (como también el actual *formation*) designe más el resultado de este proceso del devenir que el proceso mismo" (132).

Nadie puede escapar al deseo, este siempre se hace manifiesto y presente en el hombre de tal suerte que es necesario buscar actividades que satisfagan (aunque sea por periodos cortos) la ansiedad por cubrir "la falta" y el lenguaje permite llenar de contenido esas necesidades de comunicación y de entendimiento, pero ¿cómo está estructurado el lenguaje? para Lacan desde el inconsciente, para Derrida desde la gramatología, para Foucault desde el discurso, para Althusser desde una ley de leyes, para Lévi-Strauss desde los lazos sanguíneos en las diferentes sociedades, para Octavio Paz "no somos nosotros somos los que decimos al mundo con el lenguaje; el lenguaje nos dice, el lenguaje se dice a sí mismo en el lenguaje" (133), para el positivismo lógico el lenguaje es la vía por la cual se legitima el concepto de verdad en la ciencia; entonces el problema del lenguaje y el problema del saber se encuentran en una relación

estrecha, porque cualquier lenguaje trata de apresar la verdad y es un gran problema porque poder decir qué es "la verdad" es una misión imposible, empezando porque no hay una definición única, Saussure lo dice en una frase "el lenguaje no se define porque es lo que permite definir lo indefinible" (134) sin universales porque cada palabra, cada signo lingüístico une un concepto y una imagen acústica" (135), lo que interesa resaltar en este punto es preguntar ¿cuáles son los signos que legislan al docente?, porque la formación implica también la posibilidad de desciframiento del signo, "...palabra hablada, manuscrita, impresa: cada una de ellas exige un espacio distinto para manifestarse e implica una sociedad y una mitología diferente" (136).

Se trata de que en un encuentro entre docente y alumno ninguno se vaya ileso. El alumno por la marca que le ha dejado un nuevo saber y el docente porque algo de su conocimiento le ha sido desprendido y porque "se trata de una transferencia de sentimientos... la transferencia puede presentarse como un tormentoso reclamo de amor o en formas más atenuadas" (137); pero en el fondo siempre se trata de lo mismo y siempre es inequívoca su proveniencia de la misma fuente. Se trata de ser, de existir para el otro, de no pasar inadvertido.

Desde Freud la transferencia está ligada con el amor, con ese "clic" que se hace entre las personas, aquí entre el alumno y el docente pero para que esto se dé el alumno debe conceder a su maestro como un sujeto que tiene algo que enseñarle, en

psicoanálisis Sujeto Supuesto Saber (SSS). El trabajo del docente debe ser transmitir y apoyarse en la transferencia. "La transmisión en el acto tiene un vehículo que es la interpretación, en la enseñanza es la transferencia de un trabajo, de un estilo de trabajo" (138). En esta cita se encierra mucho de lo queremos decir desde la introducción de este trabajo ¿no Hegel nos habla de que el Bildung es un trabajo sobre sí mismo y que el vehículo es interpretar (apoyados en la hermenéutica), reflexionar? El papel del docente se define en su contribuir para la formación de las generaciones del futuro. "¿Qué es entonces la transferencia de trabajo? Tomándola en sentido literal se deduce de inmediato que significa pasar el trabajo, trasladarlo de uno a otro. Esto significa a su vez, que, en principio, implica dos lugares y dos sujetos que trabajan" (139). Es sabido de todos que existe un olvido a corto plazo de los contenidos de una materia por parte de los alumnos, una vez que se ha terminado el curso, por ejemplo. "La docencia cumplió formalmente con los programas, más no garantizó la real comprensión de los contenidos. El aprendizaje entonces no resultó de la culminación de procesos formales, lineales y cierre de etapas y tiempos empíricos. Si no hay internalización de los contenidos, el aprendizaje fue superficial" (140), pero cuando va más allá de dar información es cuando se dice que conocer es preguntarse ¿porqué este objeto me sacude de esta manera? No hay saber que no tenga consecuencias.

"El educador trabaja sobre una materia maleable y debe hacer un deber no modelar el joven espíritu en función de sus ideales

personales, sino más bien en función de las predisposiciones y las posibilidades del sujeto" (141). Se trata de ver en el alumno las posibles vías que le permitan formarse y eso implica que el maestro tiene que saber quién es su alumno.

Lacan, al hablar de transferencia lo hace en el campo estrictamente psicoanalítico, pero nos permite ver con claridad que quiere decir este concepto "En un psicoanálisis, ..., el sujeto, hablando con propiedad, se constituye por un discurso donde la mera presencia del psicoanalista aporta, antes de toda intervención la *dimensión del diálogo*. ...Es este en efecto el nombre de ese movimiento ideal que el discurso introduce en la realidad. En una palabra, el *psicoanálisis es una experiencia dialéctica*, y esta noción debe prevalecer cuando se plantea la cuestión de la naturaleza de la transferencia" (142). Sólo nos interesa recalcar cómo desde el concepto de Lacan también se trata de una relación de dos, el docente y el alumno tienen una función común: contribuir a la formación del alumno (desde el Bildung).

3.4 CURSOS Y POSGRADOS DE FORMACIÓN DOCENTE

Como hemos venido diciendo, los cursos de formación docente surgieron básicamente por la necesidad de "capacitar" a los docentes; aun cuando no se tenía muy claro el objetivo con los contenidos de los cursos, las expectativas en los resultados eran grandes, los programas de Formación Docente imponen o pretenden

imponer estilos de trabajo y pautas de comunicación que indican a los individuos, en este caso a los maestros, de que manera han de razonar y actuar en sus relaciones vinculadas con el modelo de ejercicio docente.

Más allá de los imperativos que interesan directamente a la institución escolar, sus planes de estudio, sus diplomas, sus maestros y a través de ellos, la formación de los profesores, se inscribe en un contexto histórico y cultural que la pre o subdetermina. La formación aparece como uno de los grandes mitos de este medio siglo, de la formación se espera que responda a todas las interrogantes, a todos los desórdenes, a todas las angustias de los individuos y de los grupos desorientados y movilizades por un mundo de constante crisis. De la formación uno espera "definitivamente, el dominio de las acciones y situaciones nuevas, el cambio social y personal que uno ya no espera de la transformación de las estructuras, el remedio al desempleo, la democratización de la cultura, la comunicación y la cooperación entre los seres humanos, en fin, el nacimiento de una vida verdadera". (143)

Parecería una obviedad que los docentes, que son en teoría los profesionales de la formación, o por lo menos del tipo de formación "introductoría" que dirige a las otras, son los que más a menudo se ven afectados por este orden de cosas, es decir, a pesar de que se cuente con un programa de formación bien constituido (a saber lo que esto quiere decir), con diplomas

universitarios (y quizá porque esta es la causa de un sistema cerrado sobre sí mismo) los docentes han participado relativamente poco en este proyecto formativo.

Dentro de la formación institucionalizada, la formación aparece como una función social del saber-hacer o del saber-ser que se ejerce casi siempre en beneficio de la clase dominante y así se cuestionarán los métodos, los objetivos de integración, de la adaptación de los individuos a las nuevas tecnologías, a las nuevas organizaciones, es decir, se tomará como apoyo la formación para promover otros cambios, desde esta perspectiva la formación será un juego de poder.

La formación puede verse como una institución (desde la institución), ya que esta es un dispositivo organizacional que está hecho de programas, planes de estudio, certificaciones, "es precisamente en estos términos como se ha evocado la formación dentro de la esfera de la enseñanza Bac+1, Bac+2, etc. Con la irrupción de la formación permanente apareció otro tipo de dispositivos: el mercado de la formación, donde la formación se vende y se compra, ya sea en jornadas de talleres, en planes de formación, en paquetes o en terminales de computación". (144)

Para posgrados en general y maestrías en educación la mayoría de los programas son reducidos, del campo de lo educativo a la tecnología educativa (decíamos que quizá ya no como cartas descriptivas sino ahora por vía internet) porque la mayoría de los

centros de formación de profesores fueron creados sin basarse en un diagnóstico de necesidades, muchos de ellos además ofrecen cursos y talleres sin reconocer los requerimientos e intereses de los maestros.

Aun cuando cada uno de los currícula que se denominan genéricamente Maestrías en educación ameritan un análisis particular (no es nuestro objetivo), interesa la visión de conjunto que nos permita la comprensión de algunos rasgos generales. Si bien en la UNAM los posgrados surgen cuando ésta se crea, como hechos derivados de la tradición universitaria medieval o del propósito de formar profesores de acuerdo con la concepción de universidad profesionalizante, es a partir de la modernización de la educación superior en México cuando estos se incrementan como medio para incorporar nuevos contenidos.

En relación con las Maestrías y Especializaciones vinculadas al área educativa podemos hacer una primera distinción independientemente de su denominación formal: aquellas que incorporan el área educativa en sus diferentes modalidades de cursos obligatorios y optativos de manera desestructurada y las que lo hacen de manera orgánica. Se establece además una diferencia entre maestrías y especializaciones derivadas de los propósitos formales de cada una de ellas y sus equivalencias en número total de créditos.

Un gran obstáculo es el término de lo educativo, ya que este se puede entender en un plano normativo o prescriptivo. De aquí el carácter de "recetario" que muchas veces presentan los cursos y programas relacionados con esta área, en vez de abordar lo educativo como proceso social en una formación social dada.

Es cotidiano encontrarnos con que una de las preocupaciones académicas de gran número de docentes universitarios es el cursar estudios de posgrado en educación, ya sea con la intención de acceder a otro tipo de formación (e información) o tal vez por un interés fundamentalmente laboral (promoción docente, legitimación del propio espacio de trabajo, contratación inicial, acumulación de certificados, etc.). Esta situación no es justificable, pero sí entendible desde el ámbito de la masificación.

Las etapas por las que ha atravesado este campo en cuanto a las modalidades curriculares son: cursos sueltos, después programas más amplios y más recientemente especializaciones y maestrías en educación. Todas estas modalidades aparecen durante la década de los setenta y permanecen vigentes.

Los setentas constituyen un periodo optimista, efervescente, porque los proyectos estaban recién formados; es el momento de la docencia colectiva, del debate y de las propuestas grupales; en el contexto del proyecto modernizador de Universidad, la presencia del docente se sobrevalora en una especie de voluntarismo referido a los procesos de reforma académica; ciertamente en el proceso de

masificación se encuentra implícito un proceso no resuelto de movilidad: el docente universitario recién egresado, que con la docencia y a través de ella transitaba hacia el ejercicio de su propio campo quedó atrapado: se vio en la necesidad de dar clases como única opción para obtener un ingreso fijo (y bajo en su gran mayoría), se trasladó al tipo de los asalariados llenando su tiempo de horas-clase y quedando con poco espacio para sus estudios personales y con pocas posibilidades de movilidad más allá de la institución universitaria.

Es así como a principios de los ochenta nos encontramos frente a un docente que se profesionaliza en la docencia y se desprofesionaliza en su propio campo disciplinario y que frente a las reformas académicas esperadas en la década anterior, se enfrenta a las persistencias de las prácticas educativas propias de la universidad creada en sus orígenes y desfasadas en la actual universidad masificada. Los extremos son peligrosos porque se generan por lo menos dos posturas:

- a) quienes son expertos en su área de conocimiento pero no saben como transmitir sus conocimientos, experiencias, fomentar a los alumnos a investigar, a participar, discutir y construir el interés por la búsqueda de elementos que satisfagan intereses.
- b) quienes se vuelven "expertos" en el arte de la docencia, en cuanto al manejo de grupo, técnicas grupales, didáctica, evaluación, pero dado que no salen de la institución carecen de elementos para vincular contenidos y realidad.

El panorama no es muy alentador porque aun no se han podido integrar ambas situaciones, tal vez esa sería una aportación básica para que el contenido y la metodología al interior de cada aula pudiera gestarse como un espacio de discusión y construcción del conocimiento y poder negar que "la formación es un capital cultural que el egresado utiliza a través de la exhibición de su diploma". (145) Tal vez un proceso de evaluación permanente pueda cubrir estas dos facetas y así poder replantear los programas y las prácticas.

"En los posgrados en educación referidos exclusivamente al saber educativo, este puede expresar las más diversas perspectivas teórico-metodológicas, abordar los más variados aspectos de realidad -¿o de especulación?- educativa. Baste para ello recorrer los nombres de las especialidades de posgrado: docencia universitaria, educación especial, tecnología educativa, administración educativa, evaluación educativa, desarrollo curricular, educación media, pedagogía, ciencias de la educación, etc.

De esta manera, los mismos nombres de los cursos y especialidades de posgrados en educación en general, su dispersión, su falta de consolidación y su búsqueda de científicidad expresan los problemas propios del campo educativo, el estado actual del debate sobre el saber educativo". (146) El contexto en que surgen los cursos y posgrados educativos es muy comprensible si se recuerda

que no hay consenso aun entre pedagogía y ciencias de la educación.

Es innegable que el crecimiento en los posgrados en México dio su mayor expansión en la década de los setenta y que en los noventa se ha hecho una serie de áreas más selectivas y estructuradas. En este apartado la intención fue marcar en base a qué condiciones y bajo qué circunstancias se crearon los posgrados (básicamente los que tienen que ver con educación). Para un estudio más detallado con cifras exactas consultar el trabajo de Teresa West, Pilar Jiménez y Juan Eduardo Esquivel. (147)

3.5 PROFESIONALIZACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DE LA DOCENCIA

Incluir este apartado de profesionalización de la docencia en el capítulo de *La formación en debate* tiene que ver con que no hay consenso respecto de las posturas teóricas de la formación. Quienes sustentamos el presente trabajo pensamos que profesionalizar y actualizar la labor docente es una tarea que deberían tener toda institución educativa, ya que esto permite vigencia y contemporaneidad en los contenidos ¿porqué aferrarnos a que los cursos sean de formación docente cuando no abarcan el sentido hegeliano del *bildung*?

La profesionalización de la docencia como tal, se gesta a lo largo del periodo de la década de los setentas en la que se manifiesta y

se lleva a cabo la reforma universitaria basada en las proyecciones del sistema educativo de Estados Unidos (el estructural funcionalismo). La preocupación por la formación del docente, por profesionalizarlo, no hubiera sido posible en el contexto de una universidad de corte liberal, en la que el profesor era tal, en razón directa a su prestigio y experiencia como profesional en su campo disciplinario: el dominio teórico - práctico de su disciplina era su único aval para dar clases.

Con la masificación de la educación en los años setenta, la universidad se define como un conglomerado de escuelas y facultades profesionales normadas en lo académico por una permanente fragmentación de los campos de conocimiento. En el contexto de la universidad contemporánea, el profesionalismo ha sido entendido como una forma de organización laboral u orientación en cuanto al trabajo de la sociedad.

La formación académica que se da en la profesionalización de la docencia va restringiéndose cada vez más a la selección de contenidos que cada sociedad o país va requiriendo en función de la demanda cultural, productiva, tecnológica e industrial. Queremos decir con esto que la elaboración del contenido de los cursos de formación docente y los de profesionalización han sido creados bajo parámetros similares con resultados similares. En palabras de María Esther Aguirre: "si tuviéramos la pretensión de hacer un balance de los logros de los diversos programas de profesionalización del docente que se han desarrollado en México,

no seríamos tan optimistas como lo fuimos al inicio de los setentas. Si bien es cierto que se ha logrado un buen nivel de reflexión y sensibilización frente a las prácticas educativas en educación superior, también es cierto que se ha generalizado una actitud de escepticismo: los posgrados no han cubierto muchas expectativas que se habían depositado en ellos. Son pocos los programas originales y nos referimos a las tres tendencias que han asumido y han hecho aportaciones significativas: muchos se han multiplicado de manera improvisada y totalmente irreflexiva, con frecuencia más por generar grupos de poder en las universidades, que por un estudio de demandas...Las más de las veces, el impacto de los programas de formación docente ha sido escaso en las prácticas educativas de los profesores, aunque en realidad esta desarticulación de la realidad concreta es un rasgo que distingue a las instituciones escolares desde hace tiempo...y por lo general, los programas de formación docente han sido hechos para un ilustre desconocido de quien no se sabe qué es lo que piensa, qué es lo que quiere, lo que conoce, lo que desconoce". (148)

La maestra Ana Hirsch sintetiza el concepto de profesionalización de la docencia señalando algunas de las características que se le han atribuido:

- Docencia como relación laboral prioritaria. Búsqueda de que el mayor número posible de maestros sea de tiempo completo. Regularización estatutaria del ingreso, promoción y definitividad del personal académico, estabilidad laboral.

- Formación disciplinaria y pedagógico-didáctica e investigación de y para la docencia.
- Conciencia del papel social de la docencia y de las instituciones de educación.
- Inserción de la vida institucional y vinculación con otros profesores, grupos colectivos de trabajo e instituciones.
- Promoción de grupos de trabajo y reflexión acerca de las complejas problemáticas que inciden en la labor docente. (149) Se pretende que actualizando al docente y profesionalizándolo en las áreas específicas que le hagan falta lograr abortar la brecha que está entre el objetivo del docente y el objetivo de la institución. Mientras el primero buscó entender la docencia como un fenómeno complejo, la institución sólo deseaba un técnico en docencia.

Actualizar y profesionalizar contribuyen a un proceso de formación del docente, donde los objetivos son más claros para poderse alcanzar. El debate de la formación docente continua, pero afortunadamente existe opciones que permiten caminar a un proceso menos engañoso y más acorde con la realidad, sólo hay que abrir muy bien los ojos y el entendimiento para poder elegir con un poco más de sentido crítico.

CONSIDERACIONES FINALES. Los cursos sin programa.

Este trabajo no llega a una conclusión, este trabajo no acepta una solución al problema; no creo que exista una sola solución al problema, pero existe una inquietud que es necesario expresar. No tenemos la propuesta para que el debate se convierta en cátedra, sólo una opción más para que las alternativas del docente sean más amplias. Creemos que en los cursos sin programa preestablecido, la formación por convencimiento donde la movilidad no sea propiciada por la promesa de mayor ingreso económico, o por la certificación de que *permaneció* por un determinado tiempo en un curso, ya que "la formación es un proceso que en estricto sentido nunca se tiene" (150).

Quizá es necesario puntualizar "¿qué es ser docente? Si existe una cierta articulación necesaria entre intelectual (poseedor de una cultura y de un conjunto de instrumentos respecto a ella) y ser docente. Si consideramos que el docente es un intelectual no es factible imponerle una teoría. Si no es intelectual sería necesario preguntarse porqué se le admite como docente" (151). Partimos del punto de que ninguna persona se forma a partir de sus propios medios (son necesarias las mediaciones), tampoco se puede formar por un dispositivo, ni por una institución, ni por una persona. "Formarse no puede ser más que un trabajo sobre sí mismo, libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios que se ofrecen o que uno mismo se procura". (152) La formación, que implica un trabajo del ser humano sobre él mismo y

"lejos de limitarse a lo profesional, la formación invade todos los dominios: uno se forma en múltiples actividades de esparcimiento, uno se forma como consumidor, como inquilino, como padre, como compañero sexual. Uno se forma en todos los niveles de responsabilidad, y a ser posible, de forma permanente, desde la primera infancia hasta la última etapa de la tercera edad". (153)

Por esta circunstancia pensamos que en estricto sentido, no sería necesario crear espacios para formar profesores universitarios, parece una repetición de sentido hablar de formación de profesores porque esto significaría que hay un momento en que no están formados y otro en el que sí lo están. Entonces habría que investigar si ya se formó y en qué se formó un alumno de un curso de formación docente. De igual manera vale la pena pensar en qué se puede distinguir la formación de un egresado frente a la de otros que no son egresados del programa de formación de docentes.

Si pensamos en los cursos de formación docente dentro de la institución, estos deberán recuperarse más en niveles de relatividad que en certezas de modelos ideales. Recuperando la propuesta de formación (bildung) tratando de dar cuenta de la práctica real que los maestros realizan, de la experiencia que ellos han ido acumulando a lo largo del tiempo en que han desempeñado su función. Entendiendo que el trabajo del docente no es una labor que se desarrolla en lo meramente instrumental; es una labor donde se comprometen perspectivas basadas en gamas particulares de intereses, compromisos, ocupaciones, soledades,

deseos, angustias, que dan cuenta de una situación biográfica particular y donde se ponen en juego experiencias y visiones del mundo que operan. Los programas sin modelo no son menos rigurosos, es un proceso que tiende al desenvolvimiento del propio modelo (y en ese sentido se personaliza), a partir del reconocimiento de las propias posibilidades, limitaciones y contradicciones en que se da el trabajo con grupos. Esto nos compromete a un análisis más profundo y global de la complejidad de la relación educativa en sus determinaciones contextuales y en su expresión diaria a través de signos verbales y no verbales, y en la que los profesores cobren conciencia y asuman sus contradicciones en el plano teórico y la praxis concreta con la intención de superarlas. "Es que a una verdad nueva, no es posible contentarse con darle su lugar, pues de lo que se trata es de tomar nuestro lugar en ella". (154)

Cito otra vez a Jaime Sabines:

 Cuando tomo mi cuaderno
 es porque tengo un complejo
de emociones humanas que necesito
 sacar de mí.
Siempre sé lo que voy a escribir
 porque todo lo que escribo
 lo he vivido.
No tengo que imaginarme cosas,
 como los novelistas.
Cuando escribo lo único que sé es
 que sufro de dolor,

de esperanza, de alegría;
sé que estoy sufriendo y que necesito decirlo.

Mi necesidad de escribir es todo,
pero nunca miedo.

La poesía es un destino.

Algo que se hace fundamentalmente
con palabras, con emociones,
con sentimientos.

(155)

Considero, que si los docentes ejercen su trabajo con sustento teórico y metodológico, el camino que se abre es muy bueno, pero si a estos elementos se añaden las emociones, el valor para denunciar aunque se tenga miedo, el deseo de provocar el conocimiento en los alumnos, el camino puede ser cuesta arriba y por lo tanto la meta más alta, pero alcanzable.

CITAS

- (1) GADAMER, H. G. La razón en la época de la ciencia. p.68
- (2) HEGEL. La fenomenología del espíritu. p.20
- (3) ibid. p.22
- (4) JUANES, Jorge. Hegel o la divinización del estado. p.33
- (5) MARDONES, J. M. y URSUA, N. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. p.23
- (6) GADAMER, H. G. Verdad y método. p.12
- (7) ibid. pp.13-14
- (8) HENRÉ, Bernard. Para una teoría de la formación. p.19
- (9) GADAMER, H. G. Verdad y método. pp.42-43
- (10) "El concepto de formación sustenta el ideario educativo de este período y trasciende a la edad contemporánea; es de corte clásico-idealista y encierra el desarrollo íntegro y armónico de todas las potencialidades humanas que se expresan en forma única en cada individuo". HUMBOLDT, Wilhelm Von. "La situación de la universidad" en BONVECHIO, Claudio. El mito de la universidad. p.77
- (11) GABAS, R. Habermas: destino, técnica y comunidad lingüística. p.32
- (12) HABERMAS, Jürgen. El discurso filosófico de la modernidad. p.28
- (13) GADAMER, H. G. Verdad y método. p.37
- (14) BELVAVAL, Yvon. Historia de la filosofía. p.139 V.VII
- (15) HERDER, J. Ideas para una historia de la humanidad. p.93
- (16) COPLESTON. Historia de las filosofías. p.163 T.IV
- (17) ibid. p.328
- (18) HERDER. op. cit. p.95
- (19) GADAMER. Verdad y método. p.462
- (20) HERDER. op. cit. p.96
- (21) GADAMER. Verdad y método. p.256

- (22) *ibid.*, p.328
- (23) GADAMER. La dialéctica de HEGEL. P.19
- (24) HEGEL. *op. cit.* p.120
- (25) GADAMER. Verdad y método. p.40
- (26) JUANES, J. *op. cit.* p.56
- (27) HEGEL. *op. cit.* p.20
- (28) GADAMER. Verdad y método. p.41
- (29) *ibid.* p.40
- (30) *ibid.*
- (31) HONORÉ, B. *op. cit.* p.24
- (32) JUANES, J. *op. cit.* p.17
- (33) GARCÓN BATES, Mercedes. "El existencialismo" en Historia de la filosofía. Antología para la actualización de profesores en enseñanza media superior. UNAM. p.123
- (34) SARTRE, J. P. El ser y la nada. p.18
- (35) *ibid.* p.30
- (36) SARTRE, J. P. El existencialismo es un humanismo. p.9
- (37) *ibid.* p.18
- (38) *ibid.*
- (39) GADAMER. Verdad y método. p.40
- (40) FOUCAULT, Michel. La arqueología del saber. p.118
- (41) DREYFUS, H. y RABINOW, P. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica. p.122
- (42) MERQUITOR, J. G. Foucault o el nihilismo de la cátedra. p.21
- (43) *ibid.* p.24
- (44) FOUCAULT, M. *Apud*. MERQUITOR. *op. cit.* pp. 25-26
- (45) FOUCAULT, M. La arqueología del saber. p.253
- (46) DREYFUS, H. y RABINOW, P. *op. cit.* p.239

- (47) FALLACI, Oriana. Un hombre. p.246
- (48) DREYFUS, H. y RABINOW, P. op. cit. p.239
- (49) FOUCAULT, M. Las palabras y las cosas. p.40
- (50) ibid. p.55
- (51) ibid. p.48
- (52) ibid.
- (53) MERQUITOR. op. cit. pp.89-90
- (54) ibid. p.91
- (55) FOUCAULT, M. ¿Qué es un autor? p.32
- (56) FOUCAULT, M. Las palabras y las cosas. p.314
- (57) GADAMER. Verdad y método. p.40
- (58) HABERMAS, J. Conocimiento e interés. p.204
- (59) MCCARTHY, T. La teoría crítica de Jürgen Habermas. p.450
- (60) CARRIZALES, Cesar. "La incertidumbre del pensamiento educativo ante la insurrección multicultural" en La formación multicultural de los profesores. CEUTA. España p.11
- (61) DÍAZ BARRIGA, Angel. Investigación educativa y formación de profesores. Cuadernos del CESU-UNAM. No. 20 p.17
- (62) ibid. p.12
- (63) Cfr. AGUIRRE LORA, María Esther. Cuadernos del CESU-UNAM No. 24
- (64) BRAVO MERCADO, María Teresa. "Principales tendencias teórico-educativas en el campo de la formación de profesores universitarios en México. Análisis de la década de los setenta" en Estudios en torno a la formación de profesores. Cuadernos del CESU UNAM No. 24 p.19
- (65) Cfr. HABERMAS, J. Conocimiento e interés. Edit. Taurus.
- (66) AGUIRRE LORA, María Esther. op. cit. p.83
- (67) Cfr. HABERMAS, J. Ciencia y técnica como ideología. Edit. Tecnos.
- (68) ARREDONDO, Martiniano. "Desarrollo histórico de la formación de profesores universitarios" en Análisis y evaluación de experiencias. Editorial SEP-Nueva Imagen p.20

(69) ibid. p.22

(70) La Universidad Pedagógica Nacional es quizá el ejemplo más tangible donde las áreas de formación docente tienen gran difusión en sus planteles en todo el país.

(71) FUENTES Molinar, Olac. "Educación Pública y Sociedad" en GONZALEZ Casanova, Pablo. Análisis de un sexenio en educación en México 1979-1976. De. Nueva Imagen.

(72) Cfr. DIAZ BARRIGA, Angel. "El programa de especialización para la docencia, una experiencia curricular del Centro de Didáctica de la UNAM en Cuernavaca del CESU-UNAM No.4 p.5

(73) ibid. p.76

(74) GLAZMAN, Faquel y DE IBARRILIA, María. "Diseño y planes de estudio. Modelo y realidad curricular". Seminario. Experiencias curriculares en la última década. LIS-INVESTAV-IPN. p.13

(75) Esto nos remite al problema de la pertinencia de la pedagogía mientras continúan las discusiones sobre la cientificidad de esta. Parece ser que existe una discusión general sobre la relación de la pedagogía con los auxiliares de y para la enseñanza.

(76) FERRY, Gilles. El trayecto de la formación. p.45

(77) WEST, Teresa et. al. "Formación del personal académico de las universidades de los Estados en el campo de las ciencias y técnicas de educación. Información y valoración del curso nacional realizado por el CISE-UNAM, en la Universidad de Yucatán". Rev. Perfiles Educativos No. 12

(78) Memorias del Foro sobre Formación de Profesores. p.114

(79) HOYOS Medina, Carlos Angel. "Marco teórico, conceptual y metodológico para la investigación en ciencias sociales y de la educación. Una propuesta de reflexión sobre la formación desde la práctica pedagógica". en Memorias del Foro de Análisis Curricular de la Licenciatura en Pedagogía de la UNED Aragón. p.356 El subrayado es nuestro.

(80) ibid. 357

(81) HIRSCH, Ana. Formación de profesores investigadores universitarios en México. UNAM p.45

(82) ibid. p.260

(83) MENESES Diaz, Gerardo. "Epistemología y pedagogía" en Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?. UNAM pp.63-64

- (84) LACROIX. cit. in MENESES, Gerardo. op. cit.
- (85) Cfr. HILGARD, Ernest. Teorías del aprendizaje. Edit. FCE
- (86) BIGGE, Morris. Teorías del aprendizaje para maestros. p.15
- (87) Cfr. PALACIOS, Jesús. La cuestión escolar. Edit. Laia
- (88) BIGGE, M. op. cit. p.76
- (89) Digamos que es la herencia viviente del positivismo lógico.
- (90) Cfr. LYOTARD. La condición posmoderna. Edit. Rei
- (91) Anglismo que viene de despeno, resultado de algo.
- (92) LYOTARD. op. cit. p.27
- (93) Cfr. BORDIEU, P. y PASSERON, Ch. La reproducción. Edit. Laia. Para el caso de los cuatro discursos Cfr. LACAN, J. Seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. Edit. Paidós
- (94) CARR, W. y KEMMIS, S. Teoría crítica de la enseñanza. p.61
- (95) BONVECHIO, Claudio. El mito de la universidad. p.33
- (96) LACAN, J. Seminario 20 Añ. p.117
- (97) HABERMAS, J. Conocimiento e interés. p.75
- (98) Cfr. DÍAZ BARRIGA, Angel. "Investigación, formación y currículum. Notas para una discusión" en El concepto de formación en la educación universitaria. Cuadernos del CESU UNAM No.31 pp. 48-58
- (99) HEGEL. Fenomenología del espíritu.
- (100) DÍAZ BARRIGA, Angel. "La explicación científica. Una polémica desde la teoría del conocimiento" en Epistemología y pedagogía. CESU UNAM p.136
- (101) HABERMAS, J. Conocimiento e interés. p.9
- (102) Cfr. HABERMAS, J. op.cit. p.12
- (103) Apud. HABERMAS, J. o. cit. p.15
- (104) ibid.
- (105) Cfr. BACHELARD, Gastón. El oficio de sociólogo. Edit. Siglo XXI
- (106) HEGEL. cit. in HABERMAS, J. Conocimiento e interés. p.18

(107) Cfr. Documento Base del Segundo Congreso de Investigación Educativa. Ahí se puede localizar un tema denominado investigación de la investigación educativa, que aunque pareciera tautológico, confirma que la investigación es muy importante. DIE CINVESTAV IPN

(108) HIRSCH, Ana. op. cit. p.

(109) HOYOS, Carlos Angel. "Epistemología y discurso pedagógico. Razon y aforia en el proyecto de modernidad" en Formación de profesores en educación. UNAM p.243

(110) HIRSCH, Ana. op.cit. p.45

(111) Cfr. HABERMAS, J. Ciencia y técnica como ideología. Edit. Tecnos

(112) DÍAZ BARRIGA, Angel. Cuadernos del CESU UNAM No. 26 p.99

(113) HOYOS, Carlos Angel. "Pedagogía de la modernidad" en Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia?. CESU UNAM p.9

(114) CHOMSKY, Noam. Política y cultura a finales del siglo XX. p.9

(115) HABERMAS, J. Conocimiento e interés. p.13

(116) HOYOS, Carlos Angel. "Pedagogía de la modernidad" en Epistemología y objeto pedagógico. UNAM-CESU p.10

(117) DURKHEIM, E. Las reglas del método sociológico. p.18

(118) ibid.

(119) DURKHEIM, E. Educación y sociedad. p.13

(120) ibid. p.84

(121) FURLAN, Alfredo. "La formación del pedagogo. Las razones de la institución" en Formación de profesionales de la educación. UNAM - ANUIES - UNESCO p.75

(122) DURKHEIM, E. La división del trabajo social. p.41

(123) DEWEY, J. La ciencia de la educación. p.12

(124) DEWEY, J. Democracia y educación. p.270

(125) JAMES, W. Pragmatismo. p.36

(126) ibid. p.61

(127) ibid. p. 175

- (128) HOYOS, Carlos Angel. "Práctica docente: ¿profesión o quehacer técnico?" en Revista Educere No.8 p.24
- (129) Cfr. Apartado dos de este trabajo. Se trata de alguna manera de enseñarlos a enseñar.
- (130) FOUCAULT, M. Las palabras y las cosas. p.314
- (131) HEGEL, W. Ensayo de la fenomenología del espíritu. p.120
- (132) GADAMER, Verdad y método. p.41
- (133) PAZ, Octavio. "La nueva analogía" en Los signos en rotación y otros ensayos. p.266
- (134) SAUSSURE, F. Curso de lingüística general.
- (135) ibid. p.162
- (136) PAZ, Octavio. "Los signos en rotación" en op. cit. p.336
- (137) FREUD, S. "La transferencia" en Obras Completas V. XVI Edit. Amorrortu p.404
- (138) CHAMORRO, Jorge. "Lo que le debe la transferencia de trabajo al trabajo de la transferencia" en Lacan y el banquete. p.91
- (139) GORAL, Vera. "Transferencia de trabajo: didáctica y enseñanza" en Lacan y el banquete. p.95
- (140) HOYOS, Carlos Angel. "Práctica docente: ¿profesión o quehacer técnico?". Revista Educere No.8 p.26
- (141) MILLOT, Catherine. Freud antipedagogo.
- (142) LACAN, J. "Introducción sobre la transferencia" en ESCRITOS I. P.20. El primer subrayado es nuestro.
- (143) FERRY, Guilles, El trayecto de la formación. pp.45-46
- (144) ibid. p.51
- (145) DÍAZ BARRIGA, Angel. Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación. Cuadernos del CESU UNAM No.20 pp.24-25
- (146) AGUIRRE Lora, María Esther. "Los posgrados en educación. Una lectura desde la formación de profesores" en Estudios en torno a la formación de profesores. Cuadernos del CESU UNAM No.24 p.8.
- (147) Cfr. JIMENEZ, Pilar y WEST, Teresa. El posgrado en México. Cuadernos del CESU UNAM No. 17 y ESQUIVEL, Juan Eduardo. Egresados

de posgrado en educación. El caso de la Universidad Iberoamericana. Cuadernos del CESU UNAM No.22

(148) AGUIRRE Lora, María Esther. "Los posgrados en educación. Una lectura desde la formación de profesores" en Estudios en torno a la formación de profesores. Cuadernos del CESU UNAM No.24 pp.82-83

(149) HIRSCH, Ana. "Formación y profesionalización de la docencia" en Revista Educere No.9 p.16

(150) DÍAZ BARRIGA, Angel. "La formación de profesores" en Revista Perfiles Educativos. Nos. 5 y 6 UNAM 1988 p.17

(151) ibid.

(152) FERRY, G. op. cit. p.43

(153) ibid. p.45

(154) LACAN, J.

(155) SABINES, Jaime. Poema suelto en el libro Jaime Sabines (algo sobre su vida). p.105 Coord. Carla Zurebska.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Lora, María Esther. Estudios en torno a la formación de profesores. Cuadernos del CESU UNAM No. 24 México, 1991.
- Arredondo, Martiniano. Análisis y evaluación de experiencias Edit. SEP-Nueva Imagen
- Bachelard, Gastón. El oficio de sociólogo. Edit. Siglo XXI
- Belaval, Yvon. Historia de la filosofía. V. VII Edit. Siglo XXI
- Bigge, Morris. Teorías del aprendizaje para maestros. Edit. FCE
- Bravo Mercado, María Teresa. Estudios en torno a la formación de profesores. Cuadernos del CESU UNAM No.24
- Bonvechio, Claudio. El mito de la universidad. Edit. Siglo XXI México, 1991.
- Bourdieu, P. y Passeron, Ch. La reproducción. Edit. Laia España.
- Carrizales, Cesar. La formación multicultural de los profesores Edit. CEUTA España, 1992.
- Carr, W. y Kemmis, S. Teoría crítica de la enseñanza.
- Copleston. Enciclopedia Historia de las filosofías.
- Chamorro, Jorge. Lacan y el banquete. Edit. Manantial.
- Chomsky, Noam. Política y cultura a finales del siglo XX. Edit. Ariel México, 1995.
- Dewey, John. Democracia y educación. Edit. Paidós
- La ciencia de la educación. Edit. Morata España
- Díaz Barriga, Ángel. -Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación. Cuadernos del CESU-UNAM No.20

México, 1990.

-La formación de profesores. Revista Perfiles educativos Nos. 5 y 6 UNAM 1989.

-"La explicación científica. Una polémica desde la teoría del conocimiento. Epistemología y Pedagogía. Edit. UNAM 1992.

- El programa de especialización para la docencia. Una experiencia curricular del Centro de Didáctica de la UNAM.

Cuadernos del CEEU UNAM No.4

-El concepto de educación en la formación universitaria. Cuadernos del CEEU UNAM No. 31 México, 1991.

Dreyfus, H y Rabinow, P. Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica.
Edit. UNAM México, 1988.

Durkheim, E. -Educación y sociedad. Edit. Morente México, 1986
-Las reglas del método sociológico. Editorial Orbis España 1982.

-La división del trabajo social. Edit. Emece

Fallaci, Oriana. Un hombre. Do. Javier Vergara. Argentina 1983.

Ferry, Guilles. El trayecto de la formación. Edit. Paidós 1990.

Foucault, Michel. -Las palabras y las cosas. Edit. S XXI Méx 1999.

-¿Qué es un autor? (mimeo)

-La arqueología del saber. Edit. S XXI

Furlan, Alfredo. Formación de profesionales de la educación. UNAM ANCIOS UNESCO.

- Fuentes Molinar, Olac. Análisis de un sexenio de educación en México 1970-1976. Edit. Nueva Imagen
- Freud, Sigmund. "La transferencia" en Obras Completas Editorial Amorrortu V. XXI
- Gabás, R. Habermas: dominio técnico y comunidad lingüística. Edit. Alianza México, 1987.
- Gadamer, Hans-George. Verdad y método. Edit. Sigüeme España. 1993.
La dialéctica de Hegel. Edit. Cátedra España
La razón en la época de la ciencia.
- Garzón Bates, Mercedes. "El existencialismo" en Historia de la filosofía. Antología para la actualización de profesores de Enseñanza Media Superior. Edit. UNAM
- Glazman, R. y De Ibarrola, M. Experiencias curriculares en la última década DIE CINVESTAV IPN
- Habermas, Jürgen. -Conocimiento e interés. Edit. Taurus Esp. 1989
-Ciencia y técnica como ideología. Tecnos 1988
-El discurso filosófico de la modernidad. Taurus
- Hegel. Fenomenología del espíritu. Edit. FCE México, 1991.
- Herder, J. Ideas para una historia de la humanidad. Edit. Laia
- Hilgard, E. Teorías del aprendizaje. Edit. FCE
- Hirsch, Ana. Formación de profesores investigadores universitarios en México. Edit. UNAM
- Honoré, Bernard. Para una teoría de la formación. Mimeo
- Hoyos, Carlos Angel. Marco teórico, conceptual y metodológico para la investigación en ciencias sociales y de la educación. Una propuesta de reflexión desde

la práctica pedagógica. en Memorias del Foro de análisis curricular de la licenciatura en Pedagogía de la ENEP Aragón.

- "Epistemología y discurso pedagógico. Razón y aporía en el proyecto de modernidad". en Formación de profesores en educación. UNAM
- "Pedagogía de la modernidad" en Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia? CESU UNAM 1992
- "Práctica docente: ¿Profesión o quehacer técnico?" en Revista Educere No. 5

James, W. Pragmatismo. Edit. Sarpé. España, 1981.

Jiménez, Pilar y West, Teresa. El posgrado en México. Cuadernos del CESU UNAM No. 17

Juanes, J. Hegel o la divinización del Estado.

Lacan, J. "Introducción sobre la transferencia" en Escritos I
Edit. Siglo XXI

Seminario 20 Años Edit. Paidós

Liotard, J. La condición posmoderna. Edit. Rei

Mardones, J. M. y Ursua, N. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Edit. Fontamara

McCarthy, T. La teoría crítica de Jürgen Habermas.

Millot, Catherine. Freud antipedagogo.

Meneses, Gerardo. "Epistemología y pedagogía" en Epistemología y objeto pedagógico. ¿Es la pedagogía una ciencia? CESU UNAM 1992.

Merquitor, J. Foucault o el nihilismo de la cátedra. Edit. FCE

- Sabines, Jaime. Algo sobre su vida. Antología. Edit. INBA
- Saussure, F. Curso de lingüística general. Edit. Fontamara
- Palacios, Jesús. La cuestión escolar. Edit. Lala. España
- Paz, Octavio. Los signos en rotación. Edit. Alianza.
- Sartre, J. P. El existencialismo es un humanismo. Edit. Sur
Argentina, 1960.
- West, Teresa et. al. "Formación del personal académico de las
universidades de los Estados en el campo
de las ciencias y técnicas de la educación.
Información y valoración del curso nac.
realizado por el CISE UNAM, en la Univ. de
Yucatán". Revista Perfiles Educativos No.12
UNAM.