

foro 10 SEPTIEMBRE 1981 universitario

REVISTA MENSUAL PUBLICADA POR EL SINDICATO DE TRABAJADORES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO (STUNAM) NUMERO 10 EPOCA II/MEXICO, D.F., SEPTIEMBRE DE 1981

contenido

EDITORIAL	Autonomía: ¿Para quién?		3
EN BREVE	Se intenta despojar una representación legítima		
	Comisiones mixtas de horarios del C.C.H.		7
	Primer foro académico inter-ENEP		9
A FONDO	Objeto de transformación y educación (sus dimensiones epistemológicas y sociales)	Rafael Serrano	11
	Lo político en la teoría del currículum	Alfredo Guerrero Tapia	17
	Una propuesta de estrategia para el cambio curricular en la educación superior.	Prócoro Millán Benítez	25
	¿Compromiso o simulación?	Raúl Trejo Delarbre	35
EVENTOS Y FOROS	Primer foro académico del Colegio de Ciencias y Humanidades		41
BIBLIOTECA PEDAGOGICA	Notas sobre la práctica docente. La reflexión pedagógica y las propuestas normativas.	Alfredo Furlán Eduardo Remedi	42
	Interdisciplinarietà: Los avatares de la ideología (síntesis de investigación)	Roberto A. Follari	47
COMENTARIOS	Observación y formación de profesores	Javier Molina	50
	Algunas consideraciones sobre la formación científico - filosófica	Roberto Andrade Fonseca	58
MARGEN			62

directorio

Director General: Rito Terán Olguín

Director: Eliezer Morales Aragón

Consejo de Redacción: Ma. Esther Aguirre Lora, Francisco Cobos, Julieta García Méndez, Félix Goded Andreu, Manuel González Villalobos, Margarita Moreno Bonett, Marcela de Neymet, Joel Ortega, Rafael Pérez Pascual, Susana Quintanilla, Maribel Ríos Everardo, Andrés Ruiz, Armando Sánchez, José Woldenberg.

foro universitario es una publicación mensual del Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México (STUNAM)

Oficinas: Martín Mendalde 1320-102

Teléfonos: 582 21 35, 581 61 27 y 670 34 33

Colonia del Valle, México 12, D. F.

Los artículos publicados en esta revista son responsabilidad de sus autores. Los originales no serán devueltos en ningún caso.

Precio del ejemplar: \$ 30.00 M.N./US. Dls. 1.50

Suscripción por un año (12 números)

México. \$ 300.00 M.N.

Centroamérica, Estados Unidos y Canadá: US. Dls. 15.00

Sudamérica y Europa: US. Dls. 18.00

Diseño y formación: Gustavo Godínez I.

Impreso en México por Impresora Técnica Moderna, S. A.
Calzada Chabacano 65-1, México 8, D. F.

NOTAS SOBRE LA PRACTICA DOCENTE: LA REFLECCION PEDAGOGICA Y LAS PROPUESTAS FORMATIVAS *

Alfredo Furlán
Eduardo Remedi**

1.- Las respuestas de formación pedagógica de los docentes universitarios, se apoyan generalmente en un conjunto de reflexiones acerca de las tareas que los profesores realizan. En algunos casos, se han montado proyectos formativos limitando los

procedimientos desarrollados por instituciones de más antigüedad o prestigio. En estas circunstancias, aunque se haya hecho la economía del marco conceptual o de la caracterización de las particularidades institucionales, hay una extrapolación de supuestos teóricos y metodológicos. Con diversos grados de complejización opera un cierto esquematismo, extraído de los enfoques dominantes de los textos que difunden las propuestas tecnológicas y didácticas. La práctica concreta de los maestros es interpretada a la luz de un modelo didáctico, a partir del cual se identifican y valoran las actitudes y habilidades como "tradicionales", o bien como "precientíficas", como mera reproducción de rutinas de la cultura académica. Esta práctica, para el modelo, posee un alto grado de indeterminación desde el punto de vista del control racional de los efectos, al tiempo que refuerza hábitos indeseables o anacrónicos. La didáctica sobre todo en su versión tecnológica, se ofrece como un "nuevo modelo de

instrucción", científicamente fundado, que puede regular la actividad del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a principios más racionales o deseables, que garanticen un incremento de la eficacia educativa individual e institucional. Por consiguiente, se trata de que el personal docente absorba los principios del modelo; desarrolle las habilidades necesarias para operativizarlo, sea apoyado con los recursos suficientes, etc. Para ello se podrán utilizar diferentes estrategias de capacitación que van desde ocasionales lecturas y talleres, hasta el seguimiento y el reciclaje permanente. Cuando las propuestas formativas se hacen en el contexto de un cambio curricular, los referentes que otorgan direccionalidad al modelo, a los principios deseables para toda relación educativa, se agregan los que aporta el proyecto curricular; una previsión clara de las metas comunes expresadas en un perfil, una división del trabajo académico lógicamente establecida, un modo común de relacionarse con la realidad.

Los responsables de la formación, apropiados ya del modelo didáctico, representan el modelo (y se representan en él) frente a los profesores, a quienes se invita a compartirlo y a volverlo operante en

** Los autores trabajan desde 1976 en la ENEP - Iztacala, UNAM, como responsables de los programas de formación pedagógica del personal docente. Participan, además, en el Proyecto de Investigación Curricular del Centro de Investigaciones de la misma institución.

* Esta ponencia fue presentada en el Encuentro Regional de Trabajadores de la Educación, México, Universidad Pedagógica de México, 1981, en la mesa de Formación Docente. *foro universitario* publica este trabajo con la autorización de los organizadores de este encuentro.

cada uno de los resquicios de la actividad académica.

El éxito del formador se produce cuando los profesores se acoplan a la lógica del modelo y comienzan a experimentarlo, a imaginar sus variadas aplicaciones.

Lamentablemente para este esquema, un sinnúmero de factores exógenos, o variables intervinientes (poco profesionalismo, falta de recursos, autoridades reticentes, hasta la carencia de una racionalidad sistemática que structure el conjunto de la vida social) hacen escasear los éxitos y atenúan el optimismo de hace unos años.

2. Este esquema de reflexión y de acción (que como modelo de los fabricantes de modelos comparte todos sus vicios), da origen a una gama de interrogantes que pueden fundar numerosos proyectos de investigación. Los interrogantes previos al comienzo de la acción generan las investigaciones diagnósticas que tratan de cubrir la mayor cantidad de factores posibles. Los interrogantes a posteriori, y la necesaria demanda de cuentas que proviene del aparato institucional, impulsan las investigaciones evaluativas. Los interrogantes estratégicos originan los estudios comparativos o experimentales, que ponen a prueba diferentes procedimientos de

capacitación. La necesidad de legitimidad ocasiona la investigación del consenso que producen las propuestas formativas en los profesores, las autoridades o los propios estudiantes.

Así como se puede investigar en el contexto de esta lógica, también cabe el desarrollo contestario de una contralógica, apoyada en una matriz idéntica, que interpreta como imposibilidades cada uno de los postulados anteriores.

3. En la medida en que se permanezca anclado en el esquematismo anteriormente insinuado, a nivel de la operación y de la reflexión, la investigación sobre la formación de profesores tiene pocas posibilidades de enriquecerse. Se podrá, en el mejor de los casos, acumular una masa mayor y más organizada de información acerca de cuanto se hizo y se pensó hacer en esta época de auge de los centros de capacitación. Sin duda esto tendrá alguna utilidad pues permitirá contar con un inventario de acciones, aciertos y errores estratégicos. Pero se corre el riesgo de que esta etapa dé lugar a otra en la que decaiga el interés por los programas de capacitación, y se abandone la problemática sin haberla profundizado suficientemente en el plano teórico. A este nivel, sería conveniente despejar al campo de



reflexión de los obstáculos que lo constriñen, para liberar la búsqueda de los enclaves significativos del problema, en principio en la propia relación formación docente-práctica docente: "El proceso del conocimiento, en el caso de la ciencia social, supone un progreso en el conocimiento de las condiciones del conocimiento."¹ ¿Cuáles son las condiciones en las que trabajan los productores de conocimientos sobre la formación de profesores? Esta es una pregunta que merece ser respondida paralelamente a las que presiden los proyectos de investigación. Interesa la comprensión, por lo menos de dos

tipos de cuestiones. El carácter dependiente que en general tienen los centros de capacitación dentro de las estructuras universitarias, provoca la necesidad de una continua autolegitimación. Además de generar variados mecanismos de supervivencia institucional (políticos, consensuales o de productividad en el rubro publicaciones, materiales, eventos, etc.) la necesidad de legitimidad puede presionar sobre la actividad reflexiva imponiendo determinados temas, modos de abordarlos, y límites a los discursos posibles. Si bien el interés es inseparable del conocimiento, habría que revisar cuidadosamente la conformación del campo de interés que nos regulan en la tarea de conocer.

La segunda cuestión se refiere al contenido y el modo de desenvolverse de la propia actividad teórica. Ya señalamos antes como los supuestos sobre los que se estructura la práctica formativa luego aparecen expresados en la esfera de la reflexión, dando lugar a una variedad de estudios. Cabe aquí una revisión crítica de esos supuestos y más profundamente, una revisión del problema de las relaciones entre el tipo de teoría que queremos construir y el tipo de práctica que queremos transformar. La tarea emprendida de construcción de modelos (tecnológicos, didácticos o de docencia) lo cual

implica el intento de "dar razón de la manera a la vez más coherente y más económica del mayor número posible de hechos observados", debe apoyarse en el conocimiento de sus riesgos y de sus límites. "Estos modelos se vuelven falsos y peligrosos en el momento en que se los trata como los principios reales de las prácticas, lo que conlleva, inseparablemente, a sobreestimar la lógica de las prácticas y a dejar escapar lo que de hecho es el principio verdadero. Una de las contradicciones prácticas del análisis científico de una lógica práctica reside en el hecho paradójico de que el modelo más coherente y también más económico, aquel que da razón de la manera más simple y sistemática del conjunto de los hechos observados, no es el principio de las prácticas de las que da razón mejor que ninguna otra construcción; o, lo que es lo mismo, que la práctica no implica —o excluye— la matriz de la lógica que en el modelo se expresa."²

Si esto es fundamental para comprender los mecanismos de objetivación en el momento de la producción del conocimiento, es aún más crítico en el momento de la capacitación. Ahí se trata de que la realidad funcione de acuerdo al modelo (y no a la inversa como en el primer caso). Angelo Broccoli nos

decía que la clave de la actitud del productor de ideología es construir modelos de funcionamiento social, y culpar a la realidad cuando ésta no se ajusta al modelo creado. Con respecto al análisis de la práctica de enseñanza, deseamos formular algunas consideraciones.

4. En primer lugar debemos señalar que cuando se discurre sobre la acción docente se contextualiza a ésta fundamentalmente en el aula. El aula (espacio cerrado, único y privilegiado), aparece como microcosmos del hacer, el lugar donde se despliega la acción, el lugar a donde se la constriñe.

Esta situación particular, aparentemente contemplada por los que hablan respecto al hacer, no es ni ha sido reflexionada en todas las situaciones en que compromete. Podemos señalar, por ejemplo, que al reducir la acción docente a este plano queda el acto educativo, pese al discurso que se esfuerza en mostrar lo contrario, señalado en espacio y tiempo; y es aquí en el aula donde enseñanza y aprendizaje quedan delimitados definiéndose por tanto dónde se puede enseñar y dónde se puede aprender o dónde se debe enseñar y dónde se debe aprender.

El docente se ve así obligado, intramuros, a asumir en el discurso su

papel de representante de lo real. Se deposita en él la obligación de actuar mediadoramente entre una realidad que está fuera del aula y de lo que de ella hay que decir hacia el interior del aula. Reafirmandose el rol central de transmisor de conocimientos, portador y portavoz en el discurso del conocimiento de lo real.

Sin embargo, es lícito señalar que el docente no ejerce en esta situación un trabajo objetivo sobre lo que lo real es. Se ve obligado a recortar lo real en función o a la medida de lo que los receptores son. En esta medida su trabajo ya no constituye una reflexión objetiva de lo real en sí sino que es una mediación de lo real en función del otro, mediación doblemente reductiva al no enfrentarse en el acto de enseñanza-aprendizaje a lo real en sí. Existen entonces dos reducciones: reducción de lo real al discurso y reducción del discurso a lo que el receptor es. Esta situación en la que el maestro aparece frente al alumno como el único responsable, ubica al primero en una situación altamente riesgosa para el proceso educativo, ya que el alumno no puede dejarse de sentir inconscientemente engañado por este representante de lo real que se interpone como mediador entre él y lo que la cosa es en sí.



El docente obligado así a trabajar sobre lo que de la cosa en sí se dice en función de lo que los receptores son, constriñe su espacio de reflexión y acción. Por un lado centra su reflexión en la medida de la transmisión, en este lugar sólo le queda como "tarea creativa" un reordenamiento en secuencia y/o profundidad de lo que se definió como "mostrable" de lo real. Por otro lado, sólo puede "reinventar" procesos de "apropiación" que permitan "aprender" lo permitido de lo real.

5. Al verse obligado a este tratamiento, el currículum, como espacio que reconstruye en un todo la

representación que de lo real se hace, aparece como espacio de reflexión negado para el docente al estar impelido al tratamiento exhaustivo de la transmisión de la parte disgregada del todo.

El currículum no es para el docente particular en su hacer cotidiano, un espacio de "liberación", por el contrario aparece frente a él como el espacio que reglamenta y aliena su propia práctica. Reglamenta al recortar en cursos o módulos la porción de lo real a transmitir, el maestro queda así fijado sin pensar ni participar en la decisión de este tratamiento. Lo aliena en tanto "reproduce" una práctica pensada por otros sobre lo que lo real es en sí y de cómo se representa.

Este proceso, así descrito (del cual un índice es la separación investigación docencia), se ubica en el proceso de desprofesionalización al hacer que el docente quede despegado de la reflexión de lo que su objeto de conocimiento es y obligado a reflexionar más en lo que es para otros que lo que es en sí. Proceso que lleva al despegue de su propia profesión y lo ubica per se en la transmisión. El maestro pasa así a hablar y presentarse como modelo de una profesión que no ejerce generando una doble ilusión: de representante de una práctica ideal y representante frustrado de una

práctica real. Esta situación genera por un lado una imposibilidad cada vez más amplia (a medida que el ejercicio de la docencia avanza) al encerrar al maestro en un ámbito que imposibilita la reflexión de lo que la profesión es, de lo que el objeto de conocimiento es y de sus relaciones y determinaciones en y con lo real. Constriñendo cada vez más su espacio de reflexión al aula. Por otro lado, hace que el alumno lo vea cada vez más como "vendedor" de conocimientos al que se compadece porque no es capaz de hacer valer éstos de mejor manera en su propio interés material".³

6. Esta situación particular del maestro de estar ocupado fundamentalmente en la transmisión y encerrar su trabajo en el aula (con las particularidades descritas) hace que lo metodológico aparezca frente a él con características inusitadas.

La separación con que el maestro percibe método de contenido establece o crea la ilusión de existencia a priori de una metodología basada en principios propios y autónomos que "posibilitan" y "resuelven" el problema de la transmisión "controlando" en su accionar la diversidad del contenido.

El maestro se aboca al método como un intento de dominio mágico que le permita salvar el conjunto de

contradicciones que vive y se viven en su acción docente tratando de dominar y volver coherente (asignando sentido) a la realidad.

En este sentido (el método) se plantea como instancia colocada por encima de la cabeza del sujeto que lo operativiza y sin relación con el objeto (en este caso contenido) que lo posibilita. Mostrándose como instancia "neutra" otorgando aparentemente la posibilidad, a quien lo manipule, de resolver problemas. El método aparece como "garantía" de control del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera el planteamiento metodológico es reducido y plasmado esencialmente a nivel de técnicas e instrumentos, convirtiéndose en señalamientos de pasos secuenciados y presentándose como forma única de trabajo. Esto hace que el maestro priorice el aspecto técnico instrumental al que caracteriza como elemento inmediato de resolución, entendiéndolo como fin en sí y sin posibilidad de convertirse en momento de reflexión.

7. No es casual, por tanto, que hoy el planteamiento didáctico aparezca fundamentalmente preocupado por el educador, tratando de aportar en lo instrumental, haciendo referencia a los

sujetos del proceso educativo como universales y ahistóricos, etcétera.

Se muestra así el planteamiento didáctico como representante y constructor de una lógica traducida y formalizada en una metodología que trata de expresar y normatizar lo que los hechos son en su propio desarrollo. Esta misma inversión, esta misma lógica, con todas las mediaciones que el proceso exige, se presenta en las diferentes propuestas de formación docente que como ya se ha señalado, se ejemplifican siempre como modelos frente al quehacer, con un carácter eminentemente normativo, contruidos fundamentalmente a partir de prescripción de técnicas, "saberes" y/o recetas para la clase y que provoca en el docente fijación de estereotipos de comportamientos que encubren aparentemente su práctica real en tanto la refuerzan y emplazan la reflexión a las formas, dicotomizando una vez más método de contenido, y reforzando falsas preguntas y preocupaciones que más que recrear la práctica docente la fijan y limitan.

8. La investigación en nuestro juicio, representa una posibilidad de apertura a nivel de la conceptualización y una instancia para que se gesten aproximaciones a la práctica real que, "acompañándole", la modifiquen. No puede haber escisión entre una

búsqueda crítica en el plano de la teoría, con una crítica práctica de las formas que impiden al profesor asumirse como sujeto. No imaginamos la investigación necesaria exclusivamente etiquetada en una categoría especial dentro de las estructuras académicas, como tampoco la concebimos como una manifestación espontánea de la actividad cotidiana.

El esfuerzo que es preciso desplegar pasa por un cuestionamiento profundo de los obstáculos que oscurecen el conocimiento de la educación, y que traban su transformación, y que están expresados en nuestros propios modos de enfrentarnos a la realidad. En este sentido, parafraseando a Laurence Durrell, el investigador, "como todos los amantes inexpertos desde que el mundo es mundo, no se conforma con dejar las cosas como son; tiene que explorarlas y evaluarlas en su mente, a conciencia. Aunque todas las respuestas que la realidad le dé, sean inesperadas."

NOTAS

- ¹ P. Bourdieu *Le sens pratique*. Paris, Minuit, 1980, p. 7.
- ² Bourdieu, *op. cit.*, p. 25.
- ³ Th. Adorno *Consignas*. Buenos Aires, Amorrortu, 1976.

Esta investigación no surgió de una inquietud personal del autor, sino como una necesidad institucional, en la medida que se corroboraba que el vocablo "interdisciplinariedad" aparecía de modo recurrente en el discurso de autoridades y académicos, sin que existiera una práctica



coherente al respecto, y existiendo a la vez una serie de interrogantes no resueltos en torno a la temática aludida.

Se realizó, por tanto, una exploración sumaria de la literatura nacional e internacional más actual sobre el tema, a fin de situar las áreas básicas de problemática existentes. Pudo destacarse luego de este paso, que en realidad la interdisciplinariedad no constituye un "objeto teórico" (en el sentido de P. Bourdieu) específico y homogéneo, sino que incluye aspectos situados en niveles de análisis diversos, que requieren metodología de aproximación en cada caso adecuado a esas facetas diferenciales.

Estas facetas resultan ser básicamente cuatro: a) histórico-política, en relación a la aparición del tema en el capitalismo occidental; b) epistemológica, en relación a una teoría de la construcción del conocimiento científico; c) epistemológica, pero en el sentido, esta vez, de una teoría de las

INTER- DISCIPLINARIEDAD: LOS AVATARES DE LA IDEOLOGIA

(Síntesis de Investigación)

Roberto A. Follari*

* Universidad Autónoma Metropolitana-
Azcapotzalco