

Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto

*Análisis de un caso en el ámbito
de la formación de profesores en México*



José Antonio Serrano Castañeda

21



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto

*Análisis de un caso en el ámbito
de la formación de profesores
en México*



Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto

*Análisis de un caso en el ámbito
de la formación de profesores
en México*

José Antonio Serrano Castañeda



Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México

José Antonio Serrano Castañeda

Colección mástextos. Número 21

DIRECTORIO UPN

Sylvia Ortega Salazar

Rectora

Aurora Elizondo Huerta

Secretaría Académica

Manuel Montoya Bencomo

Secretario Administrativo

Prócoro Millán Benítez

Director de Planeación

Juan Acuña Guzmán

Director de Servicios Jurídicos

Fernando Velázquez Merlo

Director de Biblioteca y Apoyo Académico

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña

Director de Unidades UPN

Javier Olmedo Badía

Director de Difusión y Extensión Universitaria

Coordinadores de área académica:

Andrés Lozano Medina. *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*

Ernesto Díaz Couder Cabral. *Diversidad e Interculturalidad*

Cuauhtémoc Gerardo Pérez López. *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*

Carlos Ramírez Sámano. *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*

Julio Rafael Ochoa Franco. *Teoría Pedagógica y Formación Docente*

Margarita Morales Sánchez

Subdirectora de Fomento Editorial

Diseño de colección: Margarita Morales Sánchez

Formación de portada: Mayela Crisóstomo Alcántara

1a. edición 2007

© Derechos reservados por la autora Guadalupe Olivier Téllez

© Derechos reservados para esta edición por la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional,

Carretera al Ajusco núm. 24, Col. Héroes de Padierna, Tlalpan, C.P. 14200, México, D.F. www.upn.mx

ISBN 978-970-702-222-5

LB1778.4

M6

S4.3

Serrano Castañeda, José Antonio

Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto : análisis de un caso

en el ámbito de la formación de profesores en México /

José Antonio Serrano Castañeda. -- México: UPN, 2007.

576 p. -- (Mástextos; no. 21)

ISBN 978-970-702-222-5

1. Maestros Universitarios -- México. 2. Maestros -- Formación profesional -- México. 3. Educación superior -- México -- Investigación. I. t. II. Ser.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Impreso y hecho en México.

Índice

13	Introducción
29	PRIMERA PARTE POSICIONES ALREDEDOR DEL SUJETO, EL CAMPO Y EL SABER
31	Capítulo 1. El sujeto: trayectorias en el oficio de ser pedagogo
33	1.1. Formación del pedagogo
34	1.2. Inicios in-ciertos de las trayectorias
41	1.3. Ha-ser (en la) pedagogía
58	Capítulo 2. Itinerario del proyecto
59	2.1. La construcción del proyecto
60	2.2. Definición del proyecto
64	2.3. Desarrollo de la indagación
67	2.4. Objetivos y referente de la indagación
71	Capítulo 3. Puntos de vista y tomas de partido alrededor del sujeto, campo y saber
74	3.1. Sujeto y campo en la filosofía de la ciencia
99	3.2. Sujeto y campo: la tensión saber-poder
108	3.3. Campo, <i>habitus</i> y agente

124	3.4. Un punto de vista sobre los puntos de vista del sujeto, saber y campo
147	3.5. Presupuestos
150	Capítulo 4. Cuestiones metodológicas: producir al sujeto y construir el saber
151	4.1. Producir al sujeto
159	4.2. Producir el saber. Interludio metodológico
176	4.3. El yo empírico. El sujeto y el entorno de racionalización
193	SEGUNDA PARTE ESCENARIOS: TRADICIONES, TENDENCIAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN MÉXICO
195	Capítulo 5. La pedagogía en México
196	5.1. Educación y sociedad
207	5.2. La formación docente del 70 al 80; políticas y tendencias
220	Capítulo 6. Agentes y actores. El escenario de la formación de docentes
221	6.1. Primera escena. La tecnología educativa
229	6.2. Segunda escena. Profesionalización de la docencia
266	6.3. Tercera escena. La relación docencia e investigación
278	6.4. Cuarta escena. La formación intelectual del docente
287	TERCERA PARTE LOS SUJETOS Y SU CONTEXTO: TRAYECTORIAS Y CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES

289	Capítulo 7. Sujetos, contexto y construcción del saber sobre la formación de docentes
290	7.1. La Escuela Nacional de Estudios Profesionales y el Departamento de Pedagogía
303	Capítulo 8. Sujetos, trayectorias: posición de pedagogo como formador de docentes
304	8.1. Capital cultural
309	8.2. “Habitus” de la escolarización
330	8.3. “Habitus institucional”
359	8.4. El departamento de pedagogía y el campo de formación de docentes
381	Capítulo 9. Reflexiones finales
381	9.1. Presupuestos y metodología; efectos en el indagador
385	9.2. Potencia de la noción de campo y su posibilidad de articularse con otras formas de reconocimiento de lo particular
404	9.3. Sobre el desarrollo del campo de formación docente en México
413	9.4. Reflexiones teóricas sobre la noción de formación desde la perspectiva de la construcción de trayectorias
421	Anexos
423	Trayectorias profesionales
424	Trayectoria 1
453	Trayectoria 2
498	Trayectoria 3
531	Referencias bibliográficas
531	Bibliografía general
561	Bibliografía de tendencias de formación de docentes en México

A
*Amada Castañeda,
madre, confidente y
humorista en sus buenos ratos.*

A
*Ray-mundo, porque le mostró
a Frankenstein Educador
que se merecía otra vuelta de tuerca.*

A
*Alfredo Furlan
por sus enseñanzas implícitas*

*Tres cosas me tienen preso
de amores el corazón:
la bella Inés, el jamón
y las berenjenas con queso.*

Baltasar del Alcázar

INTRODUCCIÓN

El deseo solo existe cuando existe el objeto, y sólo existe el objeto cuando existe el deseo: el deseo y el objeto son un par de gemelos, ninguno de los cuales puede venir al mundo un solo instante antes que el otro.

Kierkegaard

LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO

El presente trabajo que he titulado *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*, ha sido desarrollado por un interés añejo de dar cuenta de lo que es la tarea del pedagogo. Una vertiente que hilvanaba esta preocupación era la definición que teníamos que dar ante los otros (amigos, familia, profesionistas) de lo que era la pedagogía; dar una caracterización tenía una referencia hacia la propia identidad que se perfilaba en la formación universitaria. Aspecto que se me reveló con claridad al emprender mis primeras actividades profesionales como formador de docentes, en educación superior, en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza, llamada en la actualidad Facultad de Estudios Superiores (FES), dependencia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Ahí se encontraba otro de los orígenes de mi preocupación sobre la actividad profesional que realizamos los pedagogos, inscritos en el rubro de trabajadores de la educación que, en México, al final de los años setenta, incluía a cualquier profesionista que tuviese relaciones contractuales con

una escuela. En el fardo entraban profesores de educación primaria, secundaria y los profesionistas que enseñaban en dependencias de nivel superior, por lo tanto, en la caracterización se incluían dos grandes tradiciones: la normalista y la universitaria.

También me percaté de que no era el único. Varios pedagogos sentían la misma incertidumbre, la que, igualmente, se percibía en los objetivos finales de las licenciaturas en pedagogía. Éstas reivindican un lugar de apoyo (asesor, promotor, apoyo a programas en el orden educativo) y de acompañamiento a otros profesionales de la educación con un papel más definido: los profesores de educación básica, los de educación especial, los profesionistas (médicos, enfermeras, odontólogos, etcétera).

Con esta inquietud, en 1985 entrevisté a quince profesores universitarios que formaban pedagogos. Me interesaba valorar la representación que los profesores (pedagogos o no) tenían sobre la formación del futuro pedagogo. Realicé el análisis de todas las entrevistas, organicé en categorías algunos datos que fueron presentados en eventos académicos (Serrano y Pasillas, 1992), pero por diversas circunstancias el proyecto no lo finalicé en su totalidad.

Otro evento significativo tuvo lugar en 1992, cuando elaboré, junto con otros colegas, un estado del conocimiento sobre la producción relativa al tema de la formación de docentes (que incluía a la tradición universitaria y la normalista) en México en la década de 1982 a 1992, actividad promovida por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

Una revisión general de los estados de conocimiento nos permitió observar que los protagonistas en tres estados de conocimiento circulaban indiferenciadamente. Me refiero a los temas de formación de docentes, teoría pedagógica y currículum. Este hecho alimentó una serie de preguntas al respecto, ya que la mayor parte de los temas han sido producidos por personal que interviene en campos de conocimiento específicos. Una pregunta inicial sobre este fenómeno era: ¿por qué algunos campos de conocimiento permiten el transvase de autores y otros se reservan a personal especializado? ¿Cuáles son las características de estos campos y qué papel tienen los sujetos que intervienen en ellos? ¿Cómo participan los pedagogos en la construcción de su campo y, en especial, en el del ámbito de la formación de docentes en educación superior?

El análisis de la producción sobre formación de docentes (en este trabajo siempre me referiré a la formación de los docentes universitarios) en la década señalada y su periodización, me ha llevado a observar que los sujetos tienen ideas y que las cambian, transforman, adicionan o establecen soluciones de compromiso con el saber. La periodización establecida, por medio de la idea de interés (Habermas, 1982), me permitió situar algunas tradiciones internas o marcos cognitivos que servirían de referencia para producir saber en el campo, éstas son: tecnología educativa, profesionalización de la docencia, la relación docencia-investigación y el docente como intelectual.

Era curioso observar cómo algunos autores se movían (y yo mismo lo hacía) alrededor de ellas o variaban de referentes, incluso dentro de una misma tendencia cambiaban de parecer sobre algunos tópicos. En otras palabras, percibí al sujeto en coordenadas históricas y mudando (o permaneciendo con) sus certezas: como producto de su relación con el saber o de la imagen de lo que significa ser formador de docentes universitarios, una de las tareas del pedagogo en México.

Así, me planteé como posibilidad inicial profundizar el estudio de las tendencias, pero a partir del punto de vista del sujeto productor en relación con su producción, tomar a varios representantes de las tendencias indicadas y establecer una valoración que relacionara a sujeto, contexto, grupos de referencia en el ámbito de la formación de docentes, la vinculación y diferenciación con otros. Pero surgieron los problemas para contactar con el personal y su disponibilidad. En ese momento no quise renunciar a la posibilidad de estudiar una variante del mismo problema, me propuse analizar la producción de un centro de formación de profesores, a lo largo de la década, desde el punto de vista de los agentes que le han dado vida y que a la vez afecta a los mismos productores. En la actualidad, mi interés consiste en interrelacionar problemáticas relativas al sujeto, campo de conocimiento y contexto institucional en el hacer de la pedagogía de formación de docentes universitarios, hacer que tiene efectos en el ser, la identidad, la personalidad de los pedagogos y del campo (como es posible observar en el capítulo 8, dedicado al análisis de las trayectorias).

Me he propuesto como objeto de investigación *La valoración de las relaciones entre el sujeto, campo y contexto de producción de conocimiento*

en la pedagogía en México, a partir del ámbito de la formación de docentes. Ello define el hacer de la pedagogía, hacer que tiene que ver con el ser, la identidad de un gremio profesional: los formadores de docentes universitarios. Estoy interesado en la actividad que efectúan los pedagogos a nivel universitario (o de los que ocupan estas funciones al interior de una institución concreta), que han implantado programas de formación docente y han participado en la racionalización de las acciones de los profesionistas. El conocimiento se desarrolla cuando el sujeto se ubica en determinadas tradiciones al interior de un campo de conocimiento, ligado a sus motivaciones y enfrentado a determinadas demandas institucionales o a públicos que legitiman las acciones promovidas por ellos.

En este enunciado hay tres palabras clave: sujeto, campo y contexto. Trilogía que pasaré a caracterizar.

Los sujetos. La evolución de las argumentaciones en el campo ha sido matizada por las características de los participantes: autores y público. Así, se han consolidado personajes, especialistas o grupos de referencia. Los intereses de éstos se han incorporado a la producción realizada, y han creado 'escuelas' de pensamiento que comulgan ideas o debaten entre sí. La particularidad de algunos de los actores es que trataron de oponerse a la tecnología educativa, hecho que impulsó la generación de un conocimiento 'alternativo' por el que fueron reconocidos, y permitió que se formaran en el campo. La construcción de las *trayectorias profesionales* (véase el capítulo "Cuestiones metodológicas: producir el sujeto y construir el saber") nos permitirá valorar la participación de los sujetos y los cambios producidos por su inclusión en un ámbito profesional específico. (Por otro lado, el capítulo 3 "Puntos de vista y tomas de partido alrededor del sujeto, campo y saber" profundiza sobre estos temas.)

La evolución del campo. Desde los años setenta, el desarrollo de la formación de docentes en México tiene su punta de lanza del lado del sector universitario. Fueron los programas de formación docente e innovación curricular en este sector los que han propiciado un fuerte impulso en la difusión de ideas pedagógicas en el país. Mientras que a nivel universitario crecían, las de tradición normalista se estancaron por un tiempo y después han sido subsidiarias de las reflexiones producidas

por los pedagogos, los que trabajan en la formación de docentes universitarios. Por este hecho, cuando en este escrito se hable de formación de docentes, el lector deberá incluir en este rubro a la pedagogía universitaria como eje de evolución de la disciplina en México. Los supuestos del campo y esbozo de la forma en que se ha construido están en los capítulos que incluyen la segunda parte denominada “Escenarios: tradiciones, tendencias de formación del profesorado en México”.

En el campo de la formación de docentes encontramos diversas posiciones a lo largo de la década que me propongo analizar: la tecnología educativa, la profesionalización de la docencia, la relación docencia-investigación y el docente como intelectual (Serrano, 1993, 1997). Todas han sido promovidas por la pedagogía universitaria, a partir de ella se han desplegado múltiples proyectos de intervención y racionalizaciones sobre la actuación de los docentes. En este marco, el Departamento de Pedagogía de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, llamada en la actualidad Facultad de Estudios Superiores (FES-Iztacala), fue uno de los centros de referencia constante para la gran mayoría de los actores que se dedicaban a la tarea de formar docentes a nivel universitario. La disección de la producción del campo es el elemento sustantivo para valorar la trayectoria de los sujetos que se encuentran interpelados por los significantes que producen.

LOS CONTEXTOS DE PRODUCCIÓN

Algunas de las instituciones universitarias que se crearon en la década de los setenta tenían el encargo explícito de innovar en la formación de algunas carreras profesionales. Otras reprodujeron planes de estudio, pero en todas las dependencias universitarias creadas (dependientes de la UNAM), o en las universidades estatales de nuevo impulso, se instauraron centros de apoyo pedagógico. La ENEP-Iztacala trató de innovar en la formación de profesionales del área de la salud (en carreras como medicina, odontología, enfermería, psicología, biología) con el apoyo de un equipo de pedagogos. El contexto demandaba intervenciones concretas y un saber pedagógico que fuese acorde con los objetivos institucional-

mente planteados. Exponer los supuestos básicos del desarrollo de la institución y los principios del Departamento de Pedagogía nos permitirá vislumbrar los recorridos de la propuesta ante el problema de la innovación y el cambio institucional en la formación de profesionistas. En los supuestos que organizan la propuesta del Departamento de Pedagogía inscribiré el devenir de las trayectorias profesionales y veremos los efectos en los sujetos participantes en el proyecto de innovación.

De todo lo anterior se desprende que el presente trabajo vincula al sujeto y al objeto de una manera especial. El sujeto y el objeto cambian, pero la consideración del objeto no es referida a algo externo y ajeno al sujeto: el objeto es producto de la construcción personal y no me incluyo en la concepción que presenta a los objetos como ligados a hechos y cosas: mi punto de vista contrapone “los objetos-que-se-conocen (es decir, el *conocimiento* del objeto) con los objetos-que-son-cosas (es decir, los *hechos*) (Furth, H., 1992, p. 18). A lo largo de este informe voy dando diversas vueltas de tuerca a tal idea. Como veremos, el pasaje por la escolarización plantea a los sujetos diversas formaciones epistemológicas ligadas a los planteamientos propios de la profesionalización del gremio: los objetos del campo son producto de las relaciones de escolarización, contextualizadas, por las que transitan los pedagogos, en este caso los ligados al campo de formación de docentes universitarios (Popkewitz, 1994, p. 89).

Schriewer (1991) ha estudiado el desarrollo de la disciplina de la pedagogía, en Alemania y Francia, establece puntos de comparación comunes y constata la forma disímil en que los sujetos se agrupan, creando gremios y la diversa participación del Estado en la consolidación de los grupos profesionales. En sí su estudio da elementos para valorar la relación del sujeto, el campo y contexto. Ya que indica que en cada país la ciencia pedagógica se hinca en tradiciones sociales y culturales concretas (por ejemplo, la pedagogía alemana se pretendía práctica y estaba alejada de la tradición racionalista francesa). A través del análisis del campo de formación de docentes en México y de las trayectorias profesionales veremos la forma idiosincrásica en la que se instalan algunas tradiciones pedagógicas en México y el estilo de argumentaciones concretas que construyen los actores, por el simple hecho de encontrarse frente a semejantes: pedagogos

en México. Algunos autores (Säfstrom, 1991; Johannesson, 1991) también han visto que el contexto nacional permite la emergencia de diversas tradiciones que circulan a escala mundial, y que adquiere un matiz específico en cada país.

Seleccioné el Departamento de Pedagogía de la ENEP-Iztacala como un analizador del campo; además como un referente concreto que hizo circular personajes, en el contexto mexicano y en otros países, que se han convertido en especialistas y son líderes en sus respectivos dominios. Hirsh (1990), en su análisis sobre la formación de docentes en la década de los años setenta, también señala que es un centro que creó una visión original en el campo: oposición hacia la tecnología educativa; vinculación de la problemática curricular con la formación de docentes; articulación entre contenido y método; reflexión pedagógica constante sobre los objetos de su trabajo, formación de docentes en el área de la salud. Se incluyen a estos criterios los personales; conozco a la mayoría de los participantes y suponía que esto me permitiría un acceso fácil a los sujetos y sus producciones. Pero sólo accedieron cuatro a ser entrevistados en mis limitadas salidas hacia mi país durante mi estancia en el doctorado. Mi idea no era hacer de cada uno de ellos una hagiografía, ni dedicarme a hacer alegoría de la fama alcanzada, sino de extraer algún tipo de saber sobre los pedagogos formadores de docentes universitarios y su ubicación en el mundo: mostrar a sujetos en el mundo contradictorio donde construyen sus prácticas y los efectos que tiene en ellos el haber sido participantes de esa experiencia.

Por eso mismo, en la referencia a sus actuaciones no expongo una cronología detallada de proyectos, sino de los efectos simbólicos que les permite situarse y modificar sus intereses profesionales, así como construir a partir de sus intervenciones como pedagogos y modificar el deseo de saber adquirido en la trayectoria escolar. En el capítulo 8 muestro la relación que tienen los sujetos con el saber y los efectos de la escolarización en los cambios sobre el deseo de saber de los entrevistados.

ESTRUCTURA. POSICIONES DEL YO INDAGADOR

Me propuse trabajar la relación del sujeto y del campo (objeto) en otros, pero decidí aplicarme este supuesto a mí mismo: la comprensión del objeto puede ser profunda (o tener una vuelta de tuerca) si el sujeto que analiza hace, igualmente, pública su trayectoria, es por ello que titulé al capítulo 1. El sujeto, trayectorias en el oficio de ser pedagogo. En los vaivenes de descoser el campo, entrevistar y construir trayectorias profesionales decidí aplicarme el principio que emplearía con otros y apostarme, a la vez, en el campo que intentaba analizar. Es así que decidí construir mi trayectoria profesional, mi afán no entraba en las coordenadas narcisistas ni hagiográficas: el fin era situarme y tener una idea más precisa sobre la construcción de las trayectorias que haría más adelante; el sujeto se construye, pero no es autofundante, ni señor de sí ni del mundo. El análisis me permitió ubicarme y ver cómo se han mudado mis intereses alcanzados en la escolarización lograda. La reflexión del objeto ha variado por el contacto con mis colegas y por la reflexión (plasmada en escritos) que he construido en mi vida profesional. He tomado posición y ese lugar modificó mi estancia en Barcelona, en mi vida profesional y en lo más profundo de mi ser (el eterno debate entre pulsiones de vida y pulsiones de muerte). En este capítulo mostro al yo profesional.

Los vaivenes del yo indagador los expongo en el capítulo 2 que he titulado Itinerario del proyecto. Los manuales de investigación no dan suficiente cuenta de las múltiples tareas que realizan los sujetos al intentar ordenar el mundo que se han propuesto dar cuenta. La delimitación del problema de investigación y la exposición del mismo incluyen tareas variadas: defenestrar lo que no es útil; poner embrague a los anhelos totalizantes que (como San Antonio) tenemos los investigadores al querer incluir todo lo que se nos viene a la cabeza en el proceso indagador, hilvanar textos, problemas, y movilizar cuotas de censura para ordenar el material que nos cae en las manos. Recepción de ideas, dominio del vocabulario y producción de sentidos se movilizan en la pesquisa y por momentos ceden su turno.

Después de varios planteamientos me decidí por el presente objeto: narrar las relaciones entre los sujetos y el campo de la formación de

docentes y poner en juego mi talento y mi talante en la realización de la tarea: movilizar mi deseo de saber (o su equivalente, pulsión epistemofílica) ante un objeto relativamente conocido que la distancia (entre México y Barcelona) me permitía objetivar.

El yo teórico, el que selecciona entre diversas opciones teóricas que se encuentran en el mercado académico está desplegado en la sección que he denominado “Puntos de vista y tomas de partido alrededor del sujeto, campo y saber”. Señalo cómo el saber previo organiza la selección del terreno desde donde reviso el material empírico que construí. Tenía algún supuesto de los autores que analizo en este capítulo, pero escribir sobre sus argumentos me permitió objetivar, de manera más precisa y contundente, mi punto de vista. Sintetizo los supuestos de tres autores que provienen de la filosofía de la ciencia: Lakatos, Kuhn y Feyerabend. Muestro también los supuestos básicos de Foucault y Bourdieu. De más influencia fueron estos dos últimos autores para organizar el apartado (“Un punto de vista sobre los puntos de vista del sujeto, saber y campo”) que me permitió tener un destello de luz a partir del cual iluminar el camino de la indagación. Como advierto en este camino, las categorías enunciadas están íntimamente relacionadas. La noción de *campo* nos permitirá adentrarnos en la forma en que se posicionan diversas tradiciones en las que toman posición grupos académicos, comunidades que se toman en serio su actuación y el desarrollo de certezas que construyen. La idea de *saber* nos permitirá caracterizar el guión básico que construyen los actores, a partir del cual valoran su actuación. La noción de sujeto nos dará la clave para valorar a los actores y la toma de posición de las comunidades en las que se encuentran participando: sujeto sujetado a las normas, pero también a crear nuevos referentes de actuación; sujeto que vive relaciones contradictorias con el mundo. El sujeto epistémico de la filosofía de la ciencia, el postulado por las tradiciones racionalistas, lo vemos en su sentido más humano, como “una persona socialmente relacionada, emocionalmente comprometida y moralmente autónoma” (Furth, 1992, p.167).

El yo que hilvana, descose y tijeretea, además del yo empírico lo expongo en la sección que he titulado “Cuestiones metodológicas: producir el sujeto y construir el saber”. Señalo que me adhiero a las me-

todologías cualitativas, en la vertiente de la(s) biografía(s). La pedagogía ha echado mano de estas tales estrategias y la historia de la disciplina lo demuestra: no es una novedad la unión entre ellas. Sólo intento fundar la perspectiva particular en la cual asumí la construcción de las trayectorias profesionales. He ligado mi actuación a las perspectivas y modos de comprensión de la tradición cualitativa y con la entrevista he intentado hacer emerger los sentidos de las relaciones, de las experiencias que los sujetos han dado a su vida profesional. He intentado hilvanar en las trayectorias los objetos de saber a los que cada uno de los entrevistados se ha enlazado, liado y desligado en su trayectoria. Me he centrado en la adquisición de las formas de estructuración de la relación saber y los otros, pues el supuesto básico que orienta la indagación es que el saber tiene que ver con el contexto de interacción social en donde el sujeto apuesta la vida; en donde se pone en juego. Además muestro que los pedagogos, en general, y en particular los formadores de docentes universitarios, han desertado la comprensión del tema campo-sujeto-saber, pues en la literatura se encuentra poca información sobre el vínculo que establezco. Más adelante narro las condiciones que como sujeto me han ayudado a estructurar un material objetivo que permite circular las ideas, hacerlas públicas, que defino metafóricamente con los argumentos de uno de los participantes, que al revisar su trayectoria me expelió: proceder hilvanando y tijereteando a partir de las entrevistas realizadas. Culmina esta sección con una autorreflexión del lugar donde el autor produce saber, lugar, del cual el saber no está desligado.

El yo contextualizado, el que contextualiza lo muestro en el capítulo “La pedagogía en México”, y en el siguiente “Agentes y actores, el escenario de la formación de docentes”. En el primero planteo el supuesto de que la pedagogía tiene sentido en el sistema educativo en el cual constituye su saber y está enlazada con los movimientos internacionales y con las significaciones que los agentes locales producen. Por lo tanto, advierto cómo se bifurcan dos tradiciones en la formación de docentes: la vía universitaria y la vía normalista. Sigue a ello la exposición de las políticas estatales de creación de nuevas universidades y su afán innovador como estandarte de su aparición. También muestro los criterios que al-

gunos académicos han aportado para conocer las tradiciones teóricas que emergen en la década de los años setentas.

En “Agentes y actores, el escenario de la formación de docentes”, en clave de escenas (pues detrás de ellas hay agentes que elaboran el guión por el que quieren ser diferenciados de otros) presento las argumentaciones, los significantes centrales que entretienen en los textos elaborados en relación al campo de la formación de docentes. Aquí cabe aclarar que las escenas no aparecen en relación al tipo ideal de lo que deberían ser. Expongo cómo se ha dado la discusión en el terreno, en México, en determinadas coordenadas históricas. Es decir, es un giro en la reflexión, para que los lectores ubiquen tanto a los agentes como a las ideas que han objetivado públicamente en textos, es una manera de presentar la relación sujeto-campo-saber. En este caso doy primacía al saber generado en el campo y los señuelos que los diferencian de otro tipo de saberes en el ámbito de la formación de docentes. El criterio que se siguió para organizar los datos fue el siguiente: agrupé la información que se publicó en textos, y que es de fácil acceso, que apareció en medios impresos (revistas y, en ocasiones, en tesis).

Apiñé cuatro escenas: tecnología educativa, profesionalización de la docencia, la relación docencia-investigación, el docente como intelectual. En la exposición determino tanto el lugar que vio nacer a cada una de ellas, como los agentes que la respaldan, al mismo tiempo aparecen los argumentos. Además señalo el sector que en sus escritos o propuestas privilegia (universitario o normalista). Dicho de otra forma: la información, por un lado, presenta los conceptos de los autores y, por el otro, al final una breve valoración, deduzco las consecuencias para la teoría educativa; exposición de un lado descriptiva y del otro analítica, estilo narrativo propicio para mostrar y analizar argumentos.

Lo que se percibe en la exposición, más allá de que uno pueda estar de acuerdo con los argumentos, son sujetos que producen razones, sentidos, se afilian a tendencias y en el acto continúan con ellas, transforman argumentos, camuflan concepciones, trasvasan ideas o metamorfosean nociones. Estos movimientos permiten diferenciar posiciones internas en relación con cada escena, y en el texto aparecerán indicadas, así

como los objetos (categorías, nociones, conceptos) que han considerado legítimos de ser expuestos en sus argumentaciones.

En este apartado aparecen los conceptos, las nociones que el Departamento de Pedagogía (de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales, tema de estudio) construyó y que le permitió diferenciarse de otras propuestas de formación. Ahí es posible rastrear, como mojonos, como señales, los conceptos, nociones que le darán vida a la vida vívida por los sujetos entrevistados. La sección en donde aparecen los supuestos que orientan la acción de formación del profesorado la denominé “Formación del docente ligada a la problemática curricular”, esbozo los argumentos de los propios actores y la sitúo en la tendencia de la profesionalización.

El capítulo finaliza con una serie de apreciaciones sobre la evolución del campo de formación de docentes en México. La forma narrativa elegida es descriptiva y valorativa, en relación con el escenario mostrado. En esta sección muestro los modos de hacer pedagogía, a través del campo de la formación de docentes.

Los modos de ser pedagogo, en el campo de la formación de docentes universitarios están expuestos en el capítulo 8: Sujetos, trayectorias: posición de pedagogo como formador de docentes. Es otra forma de establecer la relación, sujeto-campo-saber, pero en esta ocasión el centro es la idea de sujeto y los efectos que crea el campo en la ubicación de un saber concreto. Analizo las trayectorias que se encuentran en el anexo 1. Pongo como eje central de exposición de las trayectorias la idea de habitus. Ello permite ver el falaz postulado del sujeto epistémico del sujeto de la ciencia y los pésimos argumentos de los epistemólogos. En este capítulo percibimos cómo la formación de los objetos tiene una historia, personal y social y que los sujetos “realizan activamente algo al establecer los objetos, y que esta actividad tiene una historia y un proceso de desarrollo personales” (Furth, 1992, p. 18) realizada en contextos particulares.

La historia de los sujetos la uní bajo algunas categorías que construí con el material empírico en la mano. De repente me di cuenta que los sujetos hablaban de sus modos de relación al saber y la historia que él tenía en sus vidas. Percibí que era un camino. Pero las relaciones con

el saber estaban acompañadas de personajes, en donde se depositaban complejos sentimientos. Además, se percibe que el saber no es el mismo, que cambia y que los sujetos tienen diversas relaciones simbólicas con él; certeza, creencia, mito, religión. Por lo tanto, su exposición es importante. Porque me devolvió a la idea de práctica social como práctica simbólica: la práctica social y lo que hacen los pedagogos está inscrita en tales coordenadas. Importa el prestigio y el reconocimiento y estos afectan la vida de los sujetos, y las formas de construir saber, seleccionar objetos y relacionarse con los otros. Estos aspectos están indicados en la teoría de los campos y el material empírico vino a darles fuerza.

Como sabemos, los datos empíricos admiten diversas lecturas. Pero no quise interpretar, ello llevó a tomar decisiones metodológicas. Definí la categoría y después describí los datos obtenidos. Al final de cada apartado sólo hice referencias generales que podrían ser admitidas en los presupuestos teóricos elegidos. Por ello, los referentes cronológicos aparecen como el rallado de cancha, son límites temporales, pero no me detuve a ver la verdad cronológica de los hechos, sólo a mostrar la verdad histórica de los datos, al modelo de la novela familiar. Llevé a las conclusiones las apreciaciones teóricas que se encuentran en ese capítulo. La utilización de presupuestos de trabajo en el ordenamiento de las categorías y la descripción de lo que dice el otro, fue la opción narrativa elegida.

En el anexo incluyo las trayectorias que construí de los formadores a partir de las entrevistas efectuadas. El primer paso fue transcribir las entrevistas, tal y como se indica en el capítulo metodológico. Después construirlas como si ellos las estuvieran redactando. Tomar el punto de vista de cada uno de ellos para elaborarlas resultó ser algo interesante, desde el punto de vista psicológico. Me metí en sus contenidos. Acudí al desván de los recuerdos, algunos embalados, compartimentados, segmentados volvieron a vibrar. Un hilo invisible hilvanaba escenas y pasaban al nivel de la enunciación con la frescura de lo vivido, con la inevitable censura de escenas y personajes ligados a ellos. En la mar de recuerdos, como escafandrista, hurgué en los que me habían proporcionado y de ahí sacaba segmentos –como cada uno recuerda su vida– tratando de dar una imagen cabal de los personajes a los que realizaba la trayectoria. Quería dar la voz a cada uno de ellos y por eso están escritos

en primera persona. Incorporé en recuadros las producciones que realizaron en las coordenadas cronológicas iniciales. Una especie de diálogo intertextual que permite (como si fuera una relación entre la doxa y la episteme) ver las posiciones de los sujetos ante un mismo tema; lo que es oral y lo que es conocimiento escrito y razonado para un público concreto. Esta forma de trabajo actualizó la idea de sujeto: vivir contradictoriamente el mundo circundante. El valor de lo contradictorio es para cada uno de ellos diverso.

Las trayectorias fueron puestas a disposición de los entrevistados. Tres de ellos hicieron leves anotaciones al producto. Los sujetos se identificaron en la historia que se contaba de sí, reconociendo que la lectura en ese momento les permitía valorar la identidad lograda. La narrativa había tenido efecto en ellos y se reconocían en diversos modos de ser (Para este punto ver el texto de Ricoeur, 1988).

Por último, las conclusiones las agrupé en cuatro secciones: las que tenían que ver directamente con la metodología y perspectiva utilizada, las que tienen que ver con el tema general que me propuse, les sigue una valoración general del desarrollo del campo de formación de docentes, y finalizo con una propuesta para comprender las trayectorias, una vuelta de tuerca final a la idea de que el sujeto se forma, sí, pero con otros, como señala Octavio Paz:

soy otro cuando soy, los actos míos
son más míos si son también de todos,
para que pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia,
(Fragmento de *Piedra de sol*, Octavio Paz).

Muchas personas son a las que tendría que agradecer para la culminación de este proyecto, todas tienen la misma importancia: a José Contreras Domingo, por sus detalles; Gloria Díaz, por su saber estar; Maite, por sus buenos sentimientos y por su lectura cuidadosa de muchos de los capítulos; a Adonys, por su amistad; a Jean Pierre, por su compañía

en el desarrollo de varios tramos de esta investigación; a mis amigos y colegas de la UPN (ellos, ellas saben quiénes son); a mis colegas y amigos del CENART, por su tolerancia ante mis obsesiones. Quiero agradecer en particular a Julieta García, Leobardo Rosas, Miguel Ángel Pasillas y Alfredo Furlán su tiempo para la realización de esta empresa. Alfredo; mi profunda admiración y respeto. Sería obvio señalar que todas las afirmaciones y dedicatorias corren bajo mi talante y sólo un poco de mi talento.

PRIMERA PARTE

**POSICIONES ALREDEDOR
DEL SUJETO, EL CAMPO
Y EL SABER**

EL SUJETO: TRAYECTORIAS EN EL OFICIO DE SER PEDAGOGO

“... tanto en lo que toca al pasado como en lo que al futuro ha de tocar, ser anunciado por ángel del cielo o por ángel del infierno, las diferencias no son sólo de esencia, sustancia y contenido, verdad es que quien hizo a unos ángeles hizo a los otros, pero después corrigió lo hecho”.

Saramago, J. *El Evangelio según Jesucristo*

INTRODUCCIÓN

En esta investigación me he propuesto como objeto de estudio indagar las relaciones existentes entre tres elementos en el campo de la formación de docentes en México: sujetos, campo y contexto de producción de conocimientos en la pedagogía. Aspectos que no son ajenos a mí actuar profesional. Por ello, he decidido comprenderlo ubicándome al mismo tiempo como actor, como sujeto involucrado. El periodo que analizo es la década de 1978 a 1988, en una institución particular: la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala y en especial a tres pedagogos que han laborado en ella. La comprensión del objeto puede ser más profunda si el sujeto que se analiza hace, igualmente, pública su trayectoria. Es por ello que he decidido introducir elementos de mi trayectoria. Las ciencias sociales no trabajan con objetos inanimados, tampoco el sujeto que valora discierne en el vacío. He seleccionado este objeto de estudio porque me devuelve elementos fecundos para ser razonados. Es por ello que en este capítulo introduzco al lector en la trayectoria del sujeto que desea indagar.

Después de algún tiempo creo que la vida de los sujetos no tiene un recorrido único, esto se ha afinado como creencia a continuación de un breve análisis sobre mi trayectoria profesional (la idea es válida para comprender múltiples experiencias; nuestro objeto amoroso es el mismo y a la vez es distinto, la búsqueda es la misma y es otra, somos otros a pesar de ser los mismos). La noción de un camino único estaría asociada a la imagen de destino, de determinación. Lo opuesto sería la idea de construcción; el sujeto se construye, pero no es autofundante, ni señor de sí ni del mundo. Como existe movimiento en la vida, la mejor forma de captarla sería utilizando la representación que nos delega la idea de diversidad. En este caso sería válido hablar en plural, de trayectorias. Noción utilizada en este escrito alrededor de lo profesional; trayectorias en el azaroso marco profesional, especialmente en el ámbito de la formación de docentes en México.

En 1996 (Pasillas, Ducoing, Serrano) participé en el análisis de una década de propuestas de formación docente. En este caso, el producto alteró la percepción del productor. El análisis efectuado me ha permitido ubicarme en el campo y viceversa; sólo por estar en él he podido realizar la disección del mismo. Hay continuidad en la denominación del objeto en el que he centrado mi interés (la formación de docentes), pero he modificado el tratamiento: continuidad y discontinuidad en la valoración del objeto. La reflexión sobre el objeto ha cambiado por los contactos con los colegas, por la reflexión sobre la experiencia (diferentes formas de análisis, los contenidos, las estrategias) materializada en diversos escritos producidos en mi trayectoria profesional.

Tratar la formación docente desde el ángulo de la tecnología educativa no es lo mismo que desde la problemática de la docencia e investigación o el análisis de la práctica docente. He producido textos escritos y éstos han tenido un efecto hacia el productor. He tratado de explicar el fenómeno incluyendo diversos ángulos y descartando otros. A continuación mostraré los avatares por los que he transitado en el oficio de ser pedagogo. Identidad construida en el contacto con los otros. Es un espacio dedicado a mostrar al yo profesional, y que dará paso a otras posiciones: el yo cultural, el yo indagador, el yo empírico. El punto de vista profesional lo presentaré con las siguientes trayectorias: formación del pedagogo, inicios in-ciertos de las trayectorias y ha-ser pedagogía.

1.1. FORMACIÓN DEL PEDAGOGO

En diversas ocasiones intenté definir el por qué había elegido la pedagogía, a pesar de que mi interés (en la secundaria y en el bachillerato) estaba claramente orientado hacia la biología. En 1974 a todos los estudiantes del bachillerato nos dieron un formato para señalar nuestras preferencias vocacionales y así programar nuestro ingreso a la Universidad Nacional Autónoma de México. Era común que se dieran charlas de orientación vocacional a los estudiantes. Asistí a casi todas. Los especialistas trataban de motivar a los asistentes en los beneficios de la profesión que ellos ejercían. Mi duda estaba entre biología marina y pedagogía; elegí la segunda alegando que la primera tenía que estudiarse en un estado lejano, a más de 1000 kilómetros de distancia y que mi familia no podría mantener mis estudios.

Sólo hasta 1997 (tal vez por el hecho de encontrarme en otro mundo) al tratar de escribir acerca de las travesías de mi vida, me doy cuenta que tiene que ver con una elección ajustada a mis vivencias infantiles y a la imagen que, desde esa época, en mi hogar se tenía de los profesores y de la importancia que otros habían tenido en mi vida afectiva. La relación con mi madre y la relación de ella con los profesores ha sido determinante para elegir mi futuro profesional. También intervinieron los ideales de mi madre, pero la cuota ha sido menor. Hay que añadir a esto que los lugares que se ocupan en la familia son parte importante en la elección; soy el primogénito y se me demandaba cuidado, atención, protección y ejemplaridad hacia mis hermanos (y por extensión hacia varios primos).

Algunos de los profesores jugaron un rol importante en la posibilidad de entretejer mi individuación. De la mayor parte no recuerdo sus nombres, sí sus caras y algunas de sus actitudes hacia el niño pequeño que no entendía mucho del mundo de los adultos –todavía sigo sin discernir muchas cosas. Tenía una relación ambivalente con la figura de los maestros y maestras. Había profesoras en la familia, eran primas cercanas. Quería estar en ese mundo, quería y no quería ser profesor de primaria. Opté por ser pedagogo, es decir, por estar en ese mundo, convivir en él. He incorporado formas de trabajo y ahora quiero trabajar

esas formas de incorporación. En estos momentos pienso que entre la biología y la pedagogía no existe tanta diferencia, las dos tienen que ver con la vida, de manera diferente, claro. Son formas diversas de libidinizar el mundo, una a través del eros pedagógico, otra por la forma de construir un marco de explicación de la vida: unidad y diversidad. Veamos algunas de las formas en las que he libidinizado a la profesión, los variados intereses que se han construido y que en su conjunto han permitido cimentar una matriz identificatoria de un pedagogo en el mundo. Esto, sin duda, será una primera aproximación, una vuelta de tuerca.

1.2. INICIOS IN-CIERTOS DE LAS TRAYECTORIAS

Todos tenemos recuerdos gratos e ingratos de la escuela primaria. Cada maestro tenía un interés distinto en la enseñanza, las personalidades eran diferentes, por momentos alegres, por momentos cariñosos, por momentos agresivos. Al maestro se le tenía respeto, en las familias se decía que debíamos hacer lo que él nos pedía, socialmente era bien visto y considerado, salvo cuando existían injusticias notorias. Cuando ese era el caso todos protestaban. Tengo recuerdos extremos: uno, el de mi mejor maestra, quien me enseñó a leer y escribir. Era gorda y cariñosa, nos trataba como a sus hijos; aún recuerdo sus regordetes dedos encaminando los míos para hacer que, mágicamente, apareciera la letra de turno que nos quería enseñar. Después venían las frases cantadas y al final del curso un beso. El otro recuerdo extremo es el de un maestro que nos robó monedas extranjeras, decía que quería iniciar una colección escolar (a mi madre le quité las monedas más raras que tenía y las llevé a la escuela) pero nunca apareció nada públicamente. Después supimos que las había vendido. Una remembranza más: un maestro tenía como práctica correctiva jalar los cabellos.

Llegó el día de tener un diploma por los estudios realizados, fue una fiesta la que marcó el final de la escuela primaria. A nivel simbólico era más importante para los padres; los niños teníamos una fiesta más en nuestras vidas y no nos percatábamos de que formábamos parte de una generación alfabetizada, con padres semi o analfabetos.

No sabía que era ya parte de una generación sociológicamente importante en México hasta iniciar la escuela secundaria. A mediados de los años sesenta no había suficientes escuelas para satisfacer las demandas de servicios educativos en el Distrito Federal, especialmente de educación secundaria. En dos años se duplicaron los centros de este nivel para atender la demanda. Asistí a una escuela recién inaugurada con los consecuentes efectos: improvisación, falta de material, de profesorado, etcétera.

Por otro lado, era una generación que tenía una relación directa con los eventos del 68 en México. Estudiaba la secundaria cuando inició el movimiento estudiantil, la escuela se encontraba en la zona de Tlatelolco, donde continuamente se hicieron mítines. Los días previos al inicio de la represión armada, es decir, de la primera matanza de estudiantes, veíamos los tanques del ejército y nuestra escuela era supervisada de manera continua. Costó muchas vidas lograr que se abrieran nuevos canales de participación (política, social y cultural) en la sociedad mexicana. Seguía sin entender el mundo de los adultos.

Los recorridos en la Ciudad de México acostumbran ser largos, eso lo aprendí al asistir a la escuela secundaria, era largo el camino que hacía por la mañana y en la tarde. Esta masa humana que egresaba de la secundaria impactó al bachillerato y la estructura universitaria. La literatura de la época la denomina *masificación de la enseñanza*. Se crearon nuevas secundarias y bachilleratos. Algunos novedosos en su propuesta pedagógica como el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), dependiente de la UNAM; era una opción a la tradicional escuela preparatoria. En su inicio, este tipo de bachillerato tenía la virtud de mantener una filosofía de la educación distinta a la tradicional: trabajábamos en grupo, discutíamos temas sociales y había mucha participación política.

Asistí a uno de ellos. El plantel en el que tenía mi adscripción se ubica en el límite occidental de la Ciudad de México, distancia tres veces más lejana que la de la escuela secundaria.

Viví un bachillerato muy politizado. Pensaba que a través de la educación se podría hacer algo; la búsqueda de la solidaridad estableció en mí un ideal. Alguna tarea podía tener en el mundo y elegí la pedagogía. También es cierto que en mi elección tuvo que ver mi experiencia en el

CCH. Se vivía un clima muy agradable y se aprendía mucho. Inconscientemente asumí el rol de buen hermano. Estas escenas no se oponen a mi visión infantil, solamente las vinieron a consolidar. Aspiraciones de un adolescente por buscar canales para la convivencia humana. Así de simple, la nueva educación sería la causa de una nueva relación entre los sujetos. Una idea simple buscaba una salida simple, la elección de una profesión de ayuda: el drama de nuestra profesión es la institucionalización de una acción social necesaria que recoge múltiples imágenes del mundo cristiano (tal vez se podría establecer una relación entre la historia de la pedagogía y la hagiografía, a nivel filogenético y ontogenético).

Secundarias recién creadas, efervescencia en el nuevo bachillerato y, después, nueva organización en la universidad. Por primera vez se impartía la carrera de pedagogía en el turno matutino, con varios problemas, hubo mucha improvisación y buenas intenciones del lado de la institución. La universidad (bachillerato y licenciatura) me enseñó a convivir con otros grupos sociales, diversifiqué mis pequeños mundos, la escuela me abrió esa posibilidad.

De los 110 alumnos que integrábamos el grupo de estudiantes de pedagogía, unos (por el hecho de participar –veníamos de un bachillerato muy activo–) preguntábamos y cuestionábamos a los profesores. Esta actividad, típicamente estudiantil, nos fue uniendo, nos identificábamos emocional y cognitivamente, pero desligados del grupo mayor que nos decía “el grupo de los diez, cuando de hecho éramos nueve (seis chicas y tres chicos), es por ello que nos impusimos el nombre “Los diez que eran nueve”. Este grupo ha sido muy importante en mi vida, desde el principio compartimos diversas aficiones: música, literatura, teatro, interés por la pedagogía y por otras disciplinas sociales.

La convivencia con “Los diez que eran nueve” ha sido determinante en mi actividad profesional, de hecho fue el primer contacto con lo que ahora puedo denominar ‘comunidad académica’. Las ideas de fraternidad, cooperación y apoyo en contraposición con las de rivalidad, competencia o envidia fueron tomando sus turnos en mi vida universitaria. Las primeras se consolidaron más a partir de mi contacto con este grupo y por ello están en la base de la idea de ‘comunidad académica’ (extremadamente romántica) que imperaba por esos años en mis

relaciones escolares y sociales. Debo señalar que ha tenido sus efectos, pues a partir de ese imaginario construido he valorado mis posteriores relaciones. La única diferencia que teníamos era la procedencia social que, con el paso del tiempo se volvió determinante para la subdivisión interna que se efectuó: los que tenían padres universitarios o comerciantes no necesitaban trabajar para sufragarse sus estudios, los otros teníamos que combinar trabajo y estudio.

Este subgrupo se reunía todos los fines de semana para conciliar ideas, dudas y acciones que nos distribuíamos para ayudarnos mutuamente. Comprábamos libros que circulaban entre nosotros, colaborábamos en el trabajo de cada uno de los integrantes, íbamos a fiestas juntos.

Teníamos nuestros códigos, el principal era el humor, la broma. Ironizábamos acerca de nuestras participaciones en clase, era una forma de relativizar la supuesta importancia que nuestros cien compañeros nos daban. Cuando alguno de los “diez que eran nueve” tenía alguna participación, circulábamos una tarjeta al final de la sesión en turno, elaborada al momento, en donde se colocaba la supuesta participación o frase ‘genial’, firmada por los nueve y con un sello. Todavía conservo alguna de ellas. Por lo común decían: “los diez que son nueve otorgan el presente diploma como reconocimiento a la ‘importante’ participación que ha tenido en...”, acompañada de un sello dibujado y las firmas de los integrantes esparcidas en el espacio libre de la tarjeta. Al final las diferencias sociales se impusieron: los que trabajábamos y estudiábamos formamos una sección de seis y otra de tres. Cada uno de los subgrupos se abrieron e incorporaron nuevos personajes, pero se conservaba el espíritu de comunidad.

Los contenidos de la licenciatura en pedagogía modificaron el esquema causal que me llevó a iniciar mis estudios universitarios (de que una nueva educación sería la causante de nuevas relaciones entre los sujetos). No creo haber sido el primero que eligió la profesión por esos motivos. La forma como se mostraba el conocimiento en la licenciatura era acumulativa. Hasta el tercer año de la licenciatura en pedagogía la estructura cognoscitiva con la que circulaba por el mundo (como pedagogo en potencia) tenía el modelo de las capas geológicas, una sobre otra, una representación tras otra, todas incompletas, sin conexión posible o sin

anulación. Tenía sus ventajas y sus desventajas. La ventaja era que (bien es cierto que no tenía un saber muy extenso) poseía los pilares básicos de comprensión de algunas de las ramas de la pedagogía en la que estaba estructurado el plan de estudios: sociopedagogía, didáctica, psicopedagogía, teoría e historia. La desventaja (tiempo después valorada así) es que no jerarquizábamos la importancia de unos contenidos sobre otros. Por suerte, posteriormente, la relación con el saber se ha modificado.

El currículum tenía muchas materias optativas, de las que aprendí más, pues las materias obligatorias eran aburridas, impartidas por el grupo más antiguo de profesores en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, con ideas viejas y en desuso. Sin embargo, más allá de su ideología, algunos de estos maestros eran simpáticos y trataban de ser congruentes con sus marcos interpretativos. Los maestros nuevos, en lo general tenían ideas importantes en el campo, pero en el nivel relacional eran fríos y lejanos (por supuesto que había excepciones). Querían ser como los primeros y tener lo de los segundos. Una anécdota de uno de mis maestros de la vieja guardia: su materia era sobre investigación y él creía firmemente en la curva normal de distribución. Una vez, por mis calificaciones, caí en una zona intermedia y me desplazó hacia un nivel más bajo. Me citó en su despacho, y ahí verdaderamente preocupado me dio sus razones de la existencia de la curva normal. Al principio le objeté sus afirmaciones, entre argumento y argumento, no cedí a las explicaciones, sí al hombre que estaba apesadumbrado con la contradicción que encontraba. No creí en su marco explicativo, pero era un gusto ver a la persona preocupada por dar razones sobre su acción. A pesar de que políticamente era conservador, en su trato diario intentaba ser dialógico. Yo le afrenté de conservador porque él me estigmatizó a mí. Esta experiencia me ha llevado a evitar los estigmas. Creo que es necesario cambiar algunos moldes en nuestra relación con los otros y aprender más de la percepción del otro sin prejuicios, o colocando mi apreciación en suspenso. De esto deduje la siguiente lección: al establecer un prejuicio al otro me prejuicio a mí mismo.

La mayoría de maestros y maestras que eran pedagogos, desde mi punto de vista eran malos docentes. Querían utilizar muchas técnicas y metodologías didácticas novedosas, pero casi nunca lograron su objetivo, no

obstante, creaban cierta ilusión de sentirse bien en el momento. Recuerdo que a veces se llama a los pedagogos ‘pedragogos.’ Estos hechos me han llevado a bromear mucho acerca de mi profesión. Creo que el sarcasmo, la ironía, la broma es un saber y dice algo sobre los asuntos humanos, tendríamos que aprender de él (mi inclusión en los ‘diez que eran nueve’ me lo enseñó). Los maestros filósofos y los psicoanalistas me gustaban por el estilo de análisis: un texto y múltiples lecturas, nos podríamos detener en un párrafo días y meses. Aprendí más de esa práctica, la llamaban “lectura sintomal”, es el tipo de labor con el texto que más me ha agradado. Otros compañeros no se sentían interpelados con ese tipo de relación hacia los libros. Esta diversidad de gustos siempre me ha llamado la atención. Aprender y enseñar todavía son un misterio para mí, pues no basta con el deseo de aprender ni con el deseo de enseñar ni con el contenido estructurado ni con colegas inteligentes ni con mobiliario novedoso ni con historias evaluativas relajadas; se requiere de todas ellas y difícilmente primarán por separado. Cuando ocurra será una experiencia mutilada.

En mis estudios, el último año fue decisivo. Para seguir con la analogía, se realizó un movimiento geológico (un seísmo de 5 grados en una escala de 10, o sea importante en el momento, pero no fue una revolución) cuando, para realizar mi servicio social, entré como ayudante de profesor. La representación acumulada del conocimiento fue cambiando para dar paso a una más relacional. La maestra Adriana Puiggrós me invitó a participar en un grupo de estudio. Nos reuníamos en su casa cada 15 días, el trabajo realizado se supervisaba en un ambiente de debate y diálogo. Al mismo tiempo, era asistente de una maestra que además era psicoanalista: Estela Maldonado. Asistía a un seminario en su casa y teníamos el compromiso de titularnos. Participé en un grupo de trabajo que había seleccionado como tema el vínculo entre psicoanálisis y educación. Cognoscitivamente oscilaba entre dos campos: el sociopedagógico y el psicopedagógico. Entre estos dos espacios inicié mi trayectoria profesional en el ámbito de la formación de docentes. Tal y como esos campos estaban estructurados había, por un lado, explicaciones sociales, ideológicas; por otro, relativas a lo intersubjetivo y a la dinámica grupal. No obstante, hubo ganancia cognitiva con el acercamiento a la idea de sujeto y saber.

Por ese entonces tenía apego amplio, cohonestaba con la noción de *grupos operativos*,¹ creía que era una forma realmente concreta de poner en juego la aplicación del psicoanálisis a la educación. Por esos días me integré a un grupo que había llevado a México a los autores de esta versión de la psicología social. Fue mi primer encuentro con una experiencia terapéutica y cognoscitiva a la vez. Era un seminario extrainstitucional (el lugar de los grupos operativos está fuera del marco institucional-escolar), que pagábamos de nuestro bolsillo. Me di cuenta, por primera vez, que la formación extrainstitucional tenía un gran valor, que los grupos se pueden plantear objetivos de aprendizaje, pero cuando se exceden los marcos y no se tiene claro lo que se espera de ellos, el aprendizaje puede ser perverso, como muchas de las acciones institucionales. También me di cuenta de que la fe radical hacia algún contenido, tema o idea puede crear una ceguera impresionante. Mi fe hacia los grupos operativos me cegaba de sus límites, pero ella no duró mucho tiempo.

La posibilidad de escapar de esta ceguera consistió en leer diversas fuentes y mantener en calma los afectos cuando eran criticados los contenidos o las certezas establecidas. Me desilusionaba ver que esto no formaba parte de muchos que dicen asumir una posición crítica. Así aprendí a no definirme como crítico de inicio, tenía que hacer crítica en momentos y con contenidos específicos: enfrentar el debate y hacer públicas mis ideas. El acercamiento al psicoanálisis y mi posición hacia los grupos operativos me llevaron a elegir el tema de la relación entre psicoanálisis y educación (Serrano, J. A., 1981a) para mi tesina y así culminar mi trayectoria como estudiante.

Las razones para tomar como tema de investigación de licenciatura la relación entre estos dos ámbitos eran: la poca vinculación que tenían los grupos operativos al psicoanálisis freudiano; la utopía de que el psicoanálisis pudiese aplicarse directamente a la educación, y que el psicoanálisis no podía ser utilizado directamente en la formación de

¹ Una explicación más clara de los conceptos y claves de esta posición en psicología social se encuentra en la segunda parte del presente trabajo, en especial en el capítulo 6: Agentes y actores, el escenario de la formación de docentes.

docentes. Algunos colegas estaban ilusionados con esta aproximación. Aprendí que se requieren muchas mediaciones para extender un campo académico hacia las acciones pedagógicas. La idea de mediación está presente en mi tarea profesional desde esta época. En la tesina creo que no lo expuse de forma explícita. Los grupos operativos fueron tema de reflexión constante por algunos años y me sirvió de analizador para ver cómo los pedagogos (algunos centros de formación del profesorado) se adherían a las cuestiones de la pedagogía en general, y de la formación de docentes en particular.

En ese último año de estudios universitarios me percaté de que se podía aprender de otra manera: pagando por lo recibido y fuera de la institución escolar; que cada fase requería un nuevo contrato de transmisión y que las relaciones maestro-alumno podían culminar en el momento de finalización del tratamiento de la temática, sin evaluaciones, y con retribución económica por aprender algo específico: así nadie le debía nada a nadie. Los seminarios extraescolares sobre psicoanálisis tomaron una fuerte importancia. Todo eso era contrario al espíritu institucional (con muchos aspectos turbios) o era lo más alejado de lo institucional que he vivido. Uno de los aspectos de la institución escolar es que crea, la mayor parte de las veces, dependencia (principalmente porque la retribución está ligada a un tercero, el estado), incluso perversa, hacia los sujetos que cursan sus estudios. Las instituciones viven del público que captan y de los vínculos que establecen con esas poblaciones. Aspecto que luego he visto en las comunidades académicas, que hacen de la institución que los cobija su casa o confunden el patrimonio institucional con el propio. Con todos estos aprendizajes culminé mis estudios universitarios, vendría otra fase: ser pedagogo, sintetizada en la frase “los pedagogos estamos alejados de la mano de dios”.

1.3. HA-SER (EN LA) PEDAGOGÍA

A lo lejos veía los volcanes (Popocatepetl e Ixtacihuatl) que tanto tenían que ver con mi infancia. Había mucho tráfico sobre la avenida

Zaragoza.² La mañana era espléndida. La lluvia del día anterior había dejado el cielo despejado. Con esa panorámica iniciaba mis actividades profesionales en una tarde de septiembre de 1978, después de muchas faenas para culminar la licenciatura. Como todo recién egresado tenía ilusiones (todavía las tengo) para enfrentarme a una actividad que volaba en mi imaginación: la formación de docentes.

El ambiente intelectual de la época era fértil. Se elaboraban comentarios, críticas, valoraciones de una ideología: la tecnología educativa. Ella impregnaba todo tipo de políticas y demanda de prácticas que hacíamos algunos pedagogos: unos éramos complacientes, otros combativos, los más eran apáticos.

En lo personal tenía sensaciones contradictorias; por un lado, los maestros (de la ENEP-Zaragoza), la institución, nuestros colegas nos pedían soluciones que vinieran de la tecnología educativa. Por otro, no había otra cosa en el mercado, no sabíamos muy bien cómo oponernos en las cuestiones tecnificantes ni los profesores ni la institución ni nuestros colegas; teníamos un amplio discurso crítico pero pocas estrategias o casi ninguna para encarar las demandas provenientes de diversos sectores. No obstante, con experiencias prácticas y con momentos de reflexión el peso de la tecnología educativa fue disminuyendo. Hacer pedagogía implica que el ser del sujeto se ha modificado (el ser se ha transmutado). A continuación veremos algunas de las mudanzas efectuadas.

1.3.1. Un pedagogo que no quería ser tecnólogo pero que lo era en última instancia

Como ya indiqué, por la época formaba parte de un grupo de amigos que por azares del destino nos identificábamos como “los diez que eran nueve”. Algunos, profesionalmente, nos enfrentamos a la misma tarea, otros variaron el rumbo. Los que nos unimos en la misma empresa nos sentíamos con una formación disímil y capaz de encarar diversos problemas. El departamento donde trabajé inicialmente (1978) fue el de

² La Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza (ENEP-Z) está ubicada al oriente de la Ciudad de México y limita con la tercera ciudad más grande de México, Ciudad Nezahualcóyotl. Para abundar sobre el lugar de este tipo de instituciones en México ver la tercera sección.

“Tecnología educativa”, en la ENEP-Zaragoza (ahí se impartían carreras de medicina, odontología, enfermería, psicología, química). Mi labor inicial consistía en desarrollar estrategias de formación pedagógica a los profesores universitarios. Mi formación profesional no me permitió conocer a fondo la tecnología educativa, pero ideológicamente tenía una fuerte oposición a sus supuestos y lo que representaba en el panorama de las relaciones sociales.

Mi primera coordinadora fue una odontóloga famosa en el campo por introducir innovaciones curriculares en la formación de los odontólogos, creía firmemente en la tecnología educativa. Inicié mis tanteos y aprendí lo que tenía que aprender de ella: el desarrollo de materiales instruccionales y utilización de la microenseñanza (Serrano, J. A., 1981b) que desconocía al egresar de la carrera de pedagogía.

De mi inicial actividad profesional aprendí una cosa: antes de solicitar a los docentes pasar por alguna experiencia formativa yo tenía que experimentarla. Me di cuenta que la microenseñanza tenía mucho que ver con la imagen, y se me ocurrió ensayar con los docentes formas de trabajo práctico a partir de los conceptos de lo imaginario, que en el psicoanálisis se enlazaba a lo simbólico y lo real. Después de las sesiones de microenseñanza, según mandaban los cánones de la técnica, dirigía el yo de los docentes a valorar su imagen previamente filmada. No los orientaba hacia cómo debían ser, sino que les preguntaba qué opinaban de su actuación. Venía un trabajo grupal en donde surgían sus historias, la imagen que ellos habían construido en su recorrido por la institución escolar. El escrito que queda de esa experiencia es claramente tecnocrático, pero la experiencia fue ilustrativa.

Por esa época invadía el mercado académico la noción de “ruptura epistemológica” y ante ella valorábamos nuestro trabajo. No sabíamos³ cómo transgredir una ideología y cómo mediatizar una serie de argumentos críticos para renovar una práctica social. Además, responder en el día a día a las demandas de la institución no nos daba, literalmente, tiempo

³ En plural, pues estoy seguro que muchos de mis compañeros de entonces se identificarían con estas afirmaciones.

de reflexiones agudas. Era claro que no había rupturas epistemológicas, aunque lentamente había movimiento contra el paradigma dominante.

Por largo tiempo en la ENEP-Zaragoza fui responsable de los cursos introductorios a la didáctica y los talleres de enseñanza modular (sobre este término véase la segunda parte de esta obra). De otros cursos fui coordinador: la relación maestro-alumno, la evaluación, la enseñanza de la clínica; además, participé en la reestructuración de planes de estudio, evaluaciones curriculares (en licenciaturas y maestrías). Algunas de las fuentes conceptuales estaban directamente vinculadas con la tecnología educativa, otras no. Queríamos a la vez ser sus críticos, superponíamos, ensamblábamos, fusionábamos, soldábamos tradiciones teóricas y prácticas; queríamos encontrar nuevas rutas. Recurrimos desde el inicio a fuentes psicológicas alejadas de las conductistas, especialmente a las grupales; coqueteamos con algunas psicologías cognitivas (Ausubel, 1976; Bruner, 1963, 1973); tratamos de afincarnos en unas didácticas centradas en la noción de *estructura* (Serrano, J. A., 1981c).

Por esa época, inicié algunos seminarios sobre el tema de estructura en algunas disciplinas (un mes después de proponer el trabajo con la microenseñanza). Algunos compañeros teníamos la sensación de que el cambio de fuente psicológica en la formación docente no movilizaba muchos de los esquemas tecnológicos, pero al cognoscitivismo de Ausubel y Bruner lo veíamos más saludable que a las psicologías conductistas. Varios de los materiales productos de esta relación contradictoria se incorporaron en un texto que está dedicado al trabajo social (Kisnerman N. y Serrano J. A., 1987).

Merece la pena indicar que nos cuestionábamos sobre nuestra función. Una de las críticas que nos hicimos fue la de ser formadores de docentes y no ser profesores con cursos regulares. Decidimos ser docentes y nos confiamos a algunas instituciones para formar parte del común de los profesores, pues aprendíamos el oficio de formar docentes y nosotros no conocíamos esa práctica en tanto actividad cotidiana. Ser docentes nos enseñó diversos aspectos que revertíamos hacia la formación de profesores a nivel universitario. En la práctica aprendimos la importancia de la noción de *programa* como un elemento intermedio entre el plan de estudio y la clase diaria. Todo ello cobijado bajo el velo

protector de la noción de *totalidad*, que nos servía para todo. Muchos de nuestros colegas también se sentían seducidos por la categoría que, como cortesana, la adecuábamos a todos los niveles. Tal vez lo más importante del concepto de totalidad es que nos permitía incorporar a la noción de *relación*, no como fenómeno causal, sino muy ligada a la noción de *última instancia*, elaborada por Althusser (1974) y que podría ser el enlace entre los procesos amplios (macros) y los particulares (micros). Valorábamos su importancia para no caer en explicaciones reduccionistas, por ejemplo, economicistas.

Un reto particular fue incorporarme a la problemática de la enseñanza de la práctica clínica (trabajábamos con médicos, enfermeras, psicólogos y odontólogos en una versión multidisciplinaria de atención a la salud). Ahí intentaba poner en juego aspectos relativos al psicoanálisis y pedagógicos; era el típico sueño de Frankenstein: uníamos las categorías de transferencia, vínculo, interacción, evaluación y programación. Tuvo sus efectos. Algunos maestros dedicados a la clínica trataban de conocer más sobre la problemática de la situación médico-paciente. Ligamos este problema a nuestra reflexión pedagógica en el campo de la formación docente, que se centró en la relación maestro-alumno. En los hechos, este tipo de experiencias nos metían en los límites de la pedagogía (por ejemplo, la dificultad de trabajo en la enseñanza de las cuestiones clínicas y en la programación de las actividades artísticas) que algunos autores nos muestran. La lectura del texto de Bernfeld (1975) fue crucial en relación con este tema. Este tipo de experiencias nos permitían hacer pública nuestra posición sobre las posibilidades y límites de la acción pedagógica.

Aprendimos a conectarnos con otros grupos profesionales y encararnos la tarea de hacer pública nuestra profesión. Era difícil dar cuenta de la experiencia que realizábamos (Serrano *et al.*, 1980). El grupo que se dio a la tarea de pasar en papel nuestra corta vida profesional se enfrentaba al problema de la estructuración de la primera oración. Tomamos la noción de *práctica social* desde un enfoque clásicamente marxista y desde ella intentábamos dar cuenta de nuestra labor, asumimos algunos aspectos de la literatura gramsciana, queríamos que ella expresara la supuesta claridad de nuestro pensamiento, a pesar de que nuestra práctica profe-

sional era altamente contradictoria. Para algunos del grupo la tentación de la certeza fue una clara seducción. La lectura de nuestra experiencia y nuestras posibilidades marcaba una diferencia clara de posiciones al interior del grupo de pedagogos de la ENEP-Zaragoza. Por un lado, estábamos los que relativizábamos nuestra actuación e importancia como pedagogos, por otro, los que pensaban que la actuación del pedagogo en las instituciones podría ser la base de una reflexión científica crítica y transformadora de la sociedad. La dinámica se viciaba de relaciones personales; los movimientos afectivos se encontraban en la base de discusiones racionales.

Como muchas actividades que realizaban los pedagogos de la época, buscábamos alternativas, era nuestro alter. Tarea asumida con tonos desde los profilácticos hasta los obsesivos, pasando por los escépticos. Por la época, dado que veíamos como importante el tema pedagógico de la relación maestro-alumno, conceptualizábamos al profesor como el líder (producto de nuestras lecturas de Zinder, 1976): un jefe ante la masa, era el intelectual orgánico (Gramsci, 1984). Esta lectura estaba impregnada de la participación política (unos más, otros menos) que existía en el grupo de formadores. Una de las consecuencias de esta visión fue la de concebir a la docencia como práctica profesional, y al docente como trabajador de la educación, noción que se aplicaba tanto a los docentes universitarios como a los directamente vinculados con una formación relativa a la educación (psicólogos educativos, pedagogos, docentes de educación básica, etcétera). Ello nos llevó a la noción de *profesionalización*, que circulaba ya en algunos textos que criticaban a la tecnología educativa, principalmente en uno que marcó época: *Notas para un modelo de docencia* (1978) (una explicación más detallada se encuentra en el capítulo 6 de la segunda parte).

La exportación de algunas nociones de otros campos a la formación de docentes y la idea creciente en algunos de los integrantes del departamento, de que se podía crear una ciencia pedagógica alternativa crítica, que nuestro papel consistía en su edificación y que los contenidos tendrían que ser unos y no otros, creó subgrupos al interior de todos los que nos sentíamos unidos. Además, se instituyeron fuertes redes afectivas, nunca públicamente asumidas entre nosotros, que obstaculizaron la

asunción crítica de muchos supuestos que se esparcían en el grupo que antaño se percibía como una unidad. Los que no estaban de acuerdo en la totalidad de los supuestos fueron penalizados, se utilizaron en su contra algunas medidas burocráticas (a pesar de que todos nos definíamos como demócratas). Algunos trataban de depurar al grupo para alcanzar el objetivo que en ellos nacía. Para otros, quedaba claro que la depuración se debía a las redes afectivas que en el grupo existían: amores y desamores internos, que eran negados, recusados, ocultados. El no hablar con claridad de nuestros intereses, de los afectos que se movilizaban por debajo de las relaciones profesionales generó redes complejas de interacción que con el tiempo se acrecentaron. Con todo, nos sentíamos profesionales y trabajadores de la educación. Buscábamos nuevas formas de trabajo y de vinculación con grupos que en otras instituciones se consolidaban.

El espacio institucional que tenía la autoría de la ‘profesionalización’ era el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM. En éste se introdujo por primera vez en México la tecnología educativa en la formación de docentes universitarios. Algunos de los trabajadores del CISE realizaron una crítica a la influencia de la pedagogía norteamericana basada en el conductismo. Un artículo que sirvió de base a la nueva idea de formación es el de “Notas para un modelo de docencia” (1978), el cual percibía al docente como trabajador de la educación. También nosotros en la ENEP-Z lo asumimos para criticar la tecnología educativa. Cabe indicar que los formadores del CISE, antes tecnólogos que formaban en la tecnología, se volvieron críticos hacia ella; institucionalmente apelaban a que se les reconociera como profesionales y ahora formaban a los docentes en la idea de profesionalización y para lograrlo tendrían que sentirse profesionales. Construyeron un ideal (plasmado en el texto indicado) y después valoraban su actuación y la de los recién formados.

1.3.2. El profesor que se profesionaliza

Al interior de la ENEP-Zaragoza, cada uno nos afiliamos a la búsqueda de alternativas de forma variopinta. Por los pasillos bisbisábamos que requeríamos otros caminos, sin embargo, en mí ya había cierta afilia-

ción por algunas nociones: saber y sujeto, producto de mi acercamiento al psicoanálisis. En esa búsqueda llegué al CISE entre 1982 y 1983. Había una idea sugerente (la teoría de la docencia, la formación psicopedagógica, sociopedagógica) y se favorecía un clima ideal: ser estudiante de tiempo completo con profesores nacionales y extranjeros (el lugar sigue siendo espléndido, la zona universitaria más tranquila, con un edificio moderno alejado de todo tipo de ruido, y una de las mejores bibliotecas sobre educación), hay que sumar a esta descripción que nos regalaban todo el material. Además, tendríamos inmersión en el grupo operativo como profilaxis de nuestras resistencias para trabajar alrededor de la tarea, nuestro coordinador era uno de los promotores de la noción: Armando Bauleo (1974, 1983). A pesar de que tenía mis dudas sobre esta versión de la psicología social me parecía interesante participar con los promotores.

La noción de profesionalización pesaba fuerte en las prácticas, ideas y proyectos de trabajo que emprendíamos en la difícil y apasionante tarea de formar docentes universitarios. Fruto de ello fueron varios acercamientos a la formación docente desde una teoría de la docencia (Serrano, J. A., 1983a) mientras la búsqueda en la teoría psicoanalítica (Serrano, J. A., 1983b, 1985) proseguía sin rumbo fijo; era la actividad más lúdica que me permitía, y me apasionaba. Además, me adentraba en dos campos: el curricular y el de la teoría pedagógica.

Por esa época, las relaciones inicialmente fraternales, ahora institucionales, en la ENEP-Zaragoza, se resquebrajaban; la forma de asumir la búsqueda de alternativas había llegado a su máximo clima. Algunos creían en la posibilidad de construir una ciencia alternativa; otros, en hacer un trabajo crítico sin tener un objetivo predeterminado; unos más, en seguir con una función que respondiera a las demandas institucionales.

Encarar la noción de docencia desde el ángulo del CISE me llevó a una forma particular de asumir la categoría de totalidad. Nos enseñaron a entender la construcción del saber pedagógico como conglomerado de diversos puntos de vista. Conjuntábamos en un mismo texto de lecturas disciplinarias diversas. En un mismo escrito agrupaba visiones, ángulos, problemas. Por ejemplo, vi la docencia desde el enfoque social, el psicoanalítico, el institucional, el curricular. Esta noción de totalidad

hacía que a veces me angustiara, ¿dejaba de lado algún enfoque importante para el tratamiento de la relación educativa?⁴ Ante las demandas de la institución donde laboraba (ENEP-Z), el proyecto fue adecuado a los procesos de evaluación que se vivían por esos días, tomó el ángulo de evaluación de la docencia. Tuve que hacer algunas modificaciones, pues así lo solicitaba la institución. Es decir, la institución modificaba nuestro deseo de saber, y en ocasiones nos lo imponía. Aprendimos a establecer diversas mediaciones entre las demandas de la institución y lo que considerábamos las estrictamente personales (o las de los grupos a los que nos afiliábamos). En muchas ocasiones teníamos que ceder ante las presiones concretas de la institución.

En este periodo asistía a los seminarios sobre psicoanálisis Lacaniano. Iba a una clínica comunitaria a dar terapia a personas que no podían pagar un psicoanalista. En ese entonces ya tenía algún tiempo en terapia individual. El enfrentamiento entre esta experiencia y la de grupos operativos vividas en el CISE me permitieron tener las ideas más que claras, el grupo operativo se montaba en la ilusión del trabajo extrainstitucional en la misma institución. Se depuraban los afectos para hacer más eficiente la demanda de la institución, hecho que los teóricos oscurecían o no querían ver. Es decir, se continuaba con una ilusión de cambio en el interior de lo instituido. Además, era claro que el cambio social que proponía el grupo operativo no podía lograrse con la depuración de los afectos, ni por la liberación de la represión individual. Esto me hizo acercarme a la noción de intervención desde la propia pedagogía. Quería romper con los esquemas adquiridos y materializar mi formación psicoanalítica.

1.3.3. Una trayectoria más: el análisis de la práctica docente

Deserté del proyecto obsesivo de buscar alternativas y calificar mi trabajo como científico, según los cánones que se querían imponer en el grupo. Todo ello, producto de las nociones que me atrajeron desde tiempo atrás:

⁴ Me introduje en el tema de la interacción maestro-alumno en 1983. Elaboré el proyecto de investigación titulado "La relación educativa" como requisito del programa especializado que cursé en el CISE -UNAM.

saber y sujeto. Intereses conceptuales diversos (ligados a la idea de sujeto, formación docente y currículum y a la formación psicoanalítica ya experimentada) me llevaron al Departamento de Investigaciones Educativas (DIE). En ese tiempo, se oponían a las tesis del CISE. Ahí encontré varios proyectos relativamente novedosos (según los contenidos de mi pulsión epistemofílica) y estrategias de indagación que ya circulaban en el medio: la noción de práctica docente y la etnografía en educación se había revitalizado en México. La inclusión en el DIE me permitió ver al “yo exacerbado”, el narcisismo en pleno de los que habíamos sido elegidos para ingresar a estudiar la maestría (alguna maestría tendríamos que tener). Traté de sentirme relajado y tomar los asuntos académicos con escepticismo pero a la vez comprometidamente. La búsqueda de alternativas, teleológicamente determinadas, cada vez me interesaban menos. Entrar al DIE implicó renunciar al tiempo completo de la ENEP-Zaragoza y una perspectiva laboral difícil, asumí el riesgo (con el cuerpo marcado por el conocimiento y la práctica médica) y a la par enfrenté la novedad de un objeto cognoscitivo: reflexionar sobre la práctica docente. Inicié la maestría en 1984 y la finalicé en 1986. Fueron dos años con beca, pero la crisis económica de México me llevó a trabajar en la ENEP-Aragón (llamada ahora Facultad de Estudios Superiores Aragón, FES-A) por 15 horas, como profesor en la licenciatura en pedagogía.

En la maestría ingresé al proyecto “Formación docente y currículum” bajo la supervisión de Eduardo Remedi. Me sentía a gusto por el hecho de que Remedi aceptara que trabajara los seminarios con él. Era un profesor muy solicitado entre los alumnos demandantes, por lo que tenía un gran compromiso para realizar mi investigación a su lado. Uno de los primeros temas que propuse para desarrollar la tesis de maestría fue aplicar los supuestos del psicoanálisis para dar lectura a la noción de formación y extenderla al campo de formación de docentes. El director del proyecto rechazó la propuesta. Después opté por trabajar, a partir de entrevistas (Serrano, J. A., 1987), la noción de formación del pedagogo que tenían los profesores de la ENEP-Aragón (uno de los lugares en la UNAM en donde se impartía la licenciatura en pedagogía). Al finalizar el primer año de la maestría tenía todo el material: entrevistas, transcripción de cintas de 15 profesores. Indudablemente, el tema tenía que

ver conmigo, quería saber por qué (otras personas) había(n) elegido la profesión y quería saber qué es lo que (les) me había llevado a trabajar en un ámbito como el pedagógico; campo disciplinario que pide prestado de todos lados y a la vez todo se nos va de las manos. Los pedagogos tenemos la ilusión de un saber estructurado y con él andamos por el mundo, propagando las bondades de un conjunto de supuestos que provienen de diversas disciplinas, aspecto que es muy claro en los planes de estudio que forma pedagogos. En mi época de estudiante, este fenómeno me había llamado la atención; en este momento quería ver cómo se organizaba el imaginario del docente, qué importancia daba a sus contenidos en la formación del alumno, cómo valoraba su formación, qué significaba la pedagogía para los formadores de pedagogos.

En 1985 me encontraron un tumor en el pulmón y tuve que ser intervenido quirúrgicamente, justo a la mitad de los estudios de maestría. Estaba entre la vida y la muerte, tenía 50 por ciento de probabilidades de que el tumor fuese benigno y 50 por ciento de que fuese maligno –me impactó considerablemente. Nuestra vida depende de un hilo; estamos interesados por explicar el mundo y sus alrededores y menos por tener buenos amigos y disfrutar los momentos fraternos de nuestra vida cotidiana. Mi vida cambió. Después de ello trataba de distribuir mi tiempo entre la profesión y mi vida personal, quería estructurar un ambiente en donde el amor (en su más amplio sentido) fuese el centro de las relaciones. No tenía una filosofía hedonista, pero era lo más próximo a ello. Reencontré a mi familia, a mis amigos, a mí mismo, mis aficiones cognitivas, la literatura, la poesía, la música.

Debido a las relaciones con mi tutor y por efectos de la operación decidí dejar la tesis de maestría para otro día. Por influencia de mi director, de mi compañero en el proyecto de investigación (Miguel Ángel) y por la necesidad teórica del objeto que me había propuesto, me interesé por la teoría pedagógica y el currículum. En esa época escribí el que hasta el momento es el último texto con influencia directa del psicoanálisis (Serrano, 1983).

Por la orientación de la maestría que elegí, empecé a estudiar el tema de la etnografía en educación. Aprendí nuevas formas de reflexionar la práctica docente. Participé en un proyecto de formación de docentes,

estructurado académicamente por el DIE (descrito en la tercera parte: Investigación para el desarrollo académico), fui responsable del primer curso (*Seminario Aproximación a la propuesta de formación docente*) y ahí utilicé la idea de las autobiografías⁵ como motor de sensibilización para el análisis y reflexión de la actividad docente, en parte para que el sujeto se viera en su práctica como actuante, más allá del peso de la institución. Trabajamos con registros etnográficos, microensayos, propuestas didácticas. Actividad interesante que materializaba una faena novedosa (para la época) en el campo de la formación de docentes en México. Utilicé el principio que me había impuesto años atrás: no podía solicitarle algo al docente si antes no me lo había aplicado a mí mismo. Construí una 'autobiografía' para saber cómo intervenir en la asesoría con los maestros, además permitía darme cuenta de cuáles serían los límites del documento y los míos, pues desde el principio supuse que era un tema delicado. Partí de la pregunta ¿qué es para ti ser docente?

El producto fue sumamente rico: pueblos, ciudades, escuelas, personajes de lo más variado aparecían en los esbozos de autobiografías (ante el grupo así lo manejé). Si ya había aprendido a reconocer la diversidad de estilos docentes, el material me enfrentó a la diversidad en la construcción de la identidad docente. Aplicarme a mí mismo el supuesto, me permitió concretar su utilidad pedagógica; mi breve experiencia psicoanalítica me ayudó a diferenciar entre intervención terapéutica y el uso formativo de este material. Al escribir mi documento, me di cuenta de que hay procesos selectivos y de que uno no puede decirlo todo. En la construcción se eligen escenas y se las hilvana de una manera determinada. Hay selección y censura, eufemismos, rodeos, uno que otro tapujo en su elaboración, pero no deja de ser un material que muestra verdades sobre los sujetos. Además, hay aspectos muy íntimos que no obligatoriamente se incluyen, pero que no alteran la visión de conjunto. No existe la Verdad⁶ sobre el sujeto, existen verdades, según las posicio-

⁵ El material de apoyo fue el de Dilthey (1978).

⁶ La idea de Verdad está emparentada con la idea de Dios en el mundo occidental, como si existiera una causa eficiente en nuestro proceder. Como se verá más adelante, las posiciones del sujeto marcan trayectorias y en ellas se revelan o relevan mociones de verdad sobre los actores sociales.

nes del sujeto en las relaciones sociales. Esta experiencia es la raíz que me lleva a mostrar mi oposición al tema de la biografía y elegir la de trayectoria, travesía.⁷

De formador de docentes a formador de pedagogos. Comencé (en 1987) dando cursos en la ENEP-Aragón con materias obligatorias (conocimiento de la infancia, Psicología de la educación) y algunos seminarios optativos (Psicoanálisis y educación, Reflexiones sobre la docencia) al interior del área de psicopedagogía. Así, traté de reflexionar sobre ella a nivel curricular y ver la lógica de organización de la misma en la formación del pedagogo. Cinco años más tarde escribí un texto (Serrano, 1990) en el cual traté de poner en juego la relación entre saber y sujeto, en este caso en la formación profesional. La crisis económica me hizo trabajar en otro espacio académico (a 300 km de la Ciudad de México⁸) plenamente convencido de que el análisis de la práctica docente podría ser un elemento para la reflexión sobre los asuntos educativos, superadora de una forma de comprender en México la investigación-acción; estrategia que fue altamente utilizada para incorporar a los grupos populares en las redes de la política estatal.

La noción de saber me planteó el problema del estatus de la pedagogía (Serrano, 1986a, 1990a). Paralelamente, trataba de indagar acerca del proyecto de formación que los maestros de la licenciatura en pedagogía ponían en juego en su actividad diaria.

En septiembre de 1987 empecé a trabajar en una institución universitaria que tenía como eje la noción de práctica docente: la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Después de algunos avatares colaboré con compañeros en los que podía confiar tanto académica como fraternalmente. Trabajábamos de una manera diversa y con igual ánimo la noción: de forma variopinta la asumíamos y la criticábamos. Tal vez

⁷ Paul Ricoeur (1988) también prefiere el término trayectoria (p. 23). Cuando se calificó uno de sus textos como “la problemática del último Ricoeur”, él exclamó: “del penúltimo, por favor, del penúltimo”, “sigo vivo y sigo publicando” (p. 21).

⁸ En septiembre de 1987 inicié mis actividades como profesor en la “Especialidad en Docencia” en la Universidad Veracruzana, actividad que se interrumpió por mi salida de México a Barcelona. Era responsable del Seminario de sociología y psicopedagogía de la docencia I y II y de Currículum y didáctica, dos dimensiones de la docencia.

es el lugar que más claro me ha mostrado que la institución no es una entelequia; es el producto de las relaciones sociales que vivimos en el día a día. Mi relación con ella es ambivalente en múltiples sentidos. Al interior de la UPN inicié mi postura sobre la idea de articular la docencia y la investigación. Mi reflexión se alimentaba de dos experiencias: por un lado, la crisis económica en México proletarizaba a los profesionistas (nos volvía chambistas –currantes–, según la expresión local). Por otro lado, percibía que todas las propuestas eran altamente ambiguas. La crisis económica se acentuaba y simbólicamente se enaltecía (por el Estado y los grupos de formadores) al docente con un nuevo rol: el ser investigador. Desde mi punto de vista era una sobreexplotación, racional, a la figura del docente. Los formadores y el Estado vendían ideas irrealizables y segmentadas sobre la intervención pedagógica, esto en lo que se refiere al nivel institucional Pero en el campo de la teoría educativa, cabe acotar que la investigación no es el motor del cambio pedagógico. Así, se construía una trayectoria (relación docencia investigación) al interior de otra (el análisis de la práctica docente).

1.3.4. Producir y transmitir. La relación docencia investigación

Al siguiente año (1988) organicé un foro (en la Universidad Veracruzana⁹) sobre un tema que ya era candente en la época: el problema del vínculo docencia e investigación. Ahí planteamos nuestra posición sobre el tema (en plural, porque casi siempre he escrito los textos en colaboración o los he firmado individualmente, previa discusión con otros), que ha durado hasta la actualidad. No sólo fue producto de una reflexión sobre sus posibilidades de vinculación, sino efecto de la experiencia (una de sus fuentes fue la participación en el programa “Investigación para el desarrollo académico”). Como se verá en la segunda parte, diversos autores salieron al envite en el campo y se difundieron propuestas y modos (o no) de relación, de vinculación entre las funciones universitarias.

⁹ Las memorias del foro se encuentran en la *Revista Colección Pedagógica Universitaria* 16. Xalapa, Universidad Veracruzana.

A principios de la década de 1990, por la experiencia realizada nos sentimos convocados para la elaboración del Estado de Conocimiento sobre el tema “Formación de docentes y profesionales de la educación”, que ha sido publicado dentro de los trabajos del Congreso Mexicano de Investigación Educativa (Pasillas, Ducoing, Serrano, 1996).

En los años noventa hemos visto reeditar los temas. Bajo el uso generalizado del ordenador se ha revitalizado a la tecnología educativa y han aparecido en el escenario los programas de estímulos docentes. En general, han sido impulsados por las agencias estatales bajo el patrocinio de muchos grupos compuestos por docentes que antes eran combativos ante la desarticulación del gremio. Bajo los programas de estímulos se esconde una perspectiva normativa de trabajo (los programas institucionales, normatividad y dirección del saber están en los fundamentos positivistas de Lakatos, 1974), dirección del yo de los formadores que, ante la perspectiva de obtener un salario extra, han buscado las formas de conexión con otros grupos para participar en eventos académicos, para publicar, para tener más puntuación y garantizar por un par de años un ingreso salarial. Esto se ha reflejado en las discusiones. Es raro ver en la actualidad una actitud de oposición, si acaso ésta se hace en los pasillos, pero en las revistas son pocas las interlocuciones entre las posiciones que ocupan los formadores.

No he escrito estas trayectorias como elogio y admiración de mi trabajo. Lo que he esbozado quiere indicar que nada de lo que se produce sobre la formación docente en México me ha sido ajeno. He vivido los problemas desde el interior, lo que no me hace más lúcido para tratarlos. Pero de esas huellas, de esas marcas quisiera dar cuenta. La formación docente ha sido parte de mi trabajo profesional y el tránsito ha implicado el cambio de creencias, la ruptura con certezas establecidas y la búsqueda de nuevas rutas. Nuevos caminos en el campo que desearía fuesen menos dogmáticos, a pesar de que no sea muy claro lo que ello significa.

Esto es el marco que da elementos de comprensión sobre el objeto que me he propuesto indagar. Pero como los sujetos tienen posiciones quisiera dar paso al yo indagador, al que se ha preocupado por dar cuenta de un objeto de investigación. En el siguiente capítulo indicaré cómo he

construido el objeto de estudio. Pero antes, una forma más de exponer el yo del indagador.

La llegada a Barcelona me ha enfrentado a mí mismo, a mis gustos y a algunas actividades que me han sido placenteras. Una de ellas es lo que pocos de mis amigos conocen, son escritos que expresan mis estados de ánimo y a la vez describen mis pequeños mundos. Un ejemplo de ello es lo que aquí me permite finalizar estas reflexiones que hacen pública mi vida profesional, sus avatares y algunos de mis regodeos. Va una parte de mis gustos, que expresan la complejidad de construir una identidad, en este caso habla el yo que se ha visto modificado por el enfrentamiento con otra cultura.



Soy otro yo mismo

*Soy otro yo mismo
cuando renuevo mis apetencias
intenciones y deseos.*

*Yo mismo soy otro
al querer ser el mismo,
me veo como otro
al mirarme a mí mismo.*

*Sigo mi historia que es otra,
continúan y permutan las esperanzas
del ayer, del mañana.*

*Son otros mis anhelos,
soldados a los primeros,
soldados de los que vienen.*

*Sol dador de sins,
soldador de destinos,
cambia mi vida
y permanece ella misma.*

*Al lado de los otros
distingo aquellos
que (ya no) son los mismos.*

*Al lado de los otros,
alado con el Otro,
halado por el viento,
en el (h)errar del serse,
soy otro yo mismo.*

ITINERARIO DEL PROYECTO

Vivir no es una anécdota sino la suma de todas ellas, y eso sigue siendo serio a pesar de todo.

Maillard, Chantal. La razón estética (1998, p. 28)

INTRODUCCIÓN

En el anterior capítulo he mostrado al yo profesional, aquel que ha tomado posiciones en el terreno y que ha cimentado una identidad en un campo concreto. Ahora daré paso a la forma en que construí el proyecto de indagación. Algunos de los elementos indicados anteriormente serán más resaltados, pero en este rincón serán utilizados para mostrar cómo se han ido organizando las ideas para seleccionar y border al objeto de indagación. El problema que me planteé (la valoración de las relaciones entre el sujeto, campo y contexto de producción de conocimiento en la pedagogía en México, a partir del ámbito de la formación de docentes) tiene su propia historia, su propia trayectoria, se ha construido en un itinerario producto del diálogo y las posibilidades de concreción.

2.1. LA CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO

En este capítulo muestro las vueltas que he dado al seleccionar el objeto, vivido inicialmente como un caos. Al tratar de dar cuenta de él, me percaté de que los manuales de investigación presentan el desarrollo de la investigación desde un ángulo muy racional. Los compendios de investigación dan una visión, a pesar de que esa no sea su intención, un poco lineal de la elaboración de un producto de indagación: las sugerencias para su confección son múltiples; los sujetos que se introducen a un ámbito profesional y que no han iniciado actividades de investigación perciben la concreción de productos en términos de secuencias rígidas, como si una línea horizontal se colocase en el camino.¹⁰ Es la imagen que visualizamos en los anteproyectos; fases, cronogramas y marcos teóricos son los ingredientes principales del menú. Los manuales, al mismo tiempo, acarician la idea de que el indagador es un sujeto racional en condiciones de elaborar conceptos, analizar datos y, al final, tener un producto que circulará, por lo menos entre los que en su turno lo juzgarán y de los que se esperará una actuación concomitante.

Pocas veces se resalta el hecho de que la delimitación incluye variados procesos: desechar, defenestrar lo que efectivamente no sirve, poner el embrague a los anhelos totalizantes de los objetos posibles a ser indagados, relacionar los datos esperados con algún arsenal teórico, movilizar cuotas de censura para ordenar las ideas de acuerdos a los cánones en boga en el campo de conocimiento. Es decir, se pone en juego la imaginación del actor, se afecta la identidad del sujeto racional, se movilizan cuotas de angustia frente a la actividad emprendida y se encarrila, se da dirección al deseo de saber; por lo tanto, el productor cambia su identidad al ser producto de una tradición, de un campo de conocimiento, de una moda. Recepción de ideas, dominio del vocabulario y producción de sentidos se movilizan en la pesquisa y por momentos ceden su turno.

¹⁰ Entre muchos puede consultarse Bernal y Velázquez (1989), en especial el capítulo II "Criterios y fases", también en Arnal, *et al.* (1992, p. 51) se exhiben algunas sugerencias desde esta perspectiva.

Además, toda actividad racional vive momentos de caos, desorden, desbarajustes, embrollos, tema que no está anotado en los manuales para iniciados. Los galimatías o enredos, la acumulación de información sin aparente sentido suele ocupar, en gran medida, la actividad indagadora; desde el punto de vista institucional hay mucha pérdida de tiempo. Podría ser éste el síntoma que ha llevado a que el mercado editorial se inunde de manuales: el ahorro de tiempo y la presentación organizada de los datos pareciera ser el objeto de los cursos de investigación y de los manuales que los acompañan. Asimismo, es frecuente ver la distancia que existe entre los metodólogos y los que suponen tener el conocimiento, síntoma que se materializa en las universidades; lo metodológico fuera del objeto de conocimiento. Por el contrario, en el presente documento sostengo que hay tensión constante, que puede ser frágil, entre teoría, método y objeto.

2.2. DEFINICIÓN DEL PROYECTO

Salvo que la descripción racional se imponga, la elaboración de una investigación doctoral pasa por diferentes filtros, movimientos afectivos y cargas cognitivas: es fruto de las contingencias. A continuación señalaré las fases por las que transité para construir el objeto de reflexión del presente trabajo.

La idea de tener que elaborar una indagación tuvo su primera cocción en la antesala de mi llegada a Barcelona; no tenía nada que ver con lo que en esta ocasión muestro. Entre visitas a las oficinas para solicitar información y copias de documentos: imaginaba algunos temas posibles. Un breve recuento es el siguiente. Alguna vez vino a mi mente profundizar sobre las líneas de la formación de docentes en la línea sostenida por Stenhouse. Desistí, pues vi aparecer en el mercado editorial buena cantidad de textos; no podría aportar mucho más.

Después vino una imagen, pensé tener un lugar en la metacrítica; supuse que estaba en condiciones de realizar una valoración de las propuestas pedagógicas que se autodenominan críticas; mi anhelo era valorar la “pedagogía crítica” y de paso señalar la pertinencia o no del

enfoque Habermasiano (Habermas, 1982) en el ámbito educativo. Partía del hecho de que la moda invade los modos de reflexión, y a la pasarela habermasiana acuden buena cantidad de docentes con el fin de adquirir la franquicia para sus campos particulares. Habermas es presentado como un personaje ligado a una tradición reflexiva de avanzada; en el contexto de esta perspectiva, algunos universitarios conjeturan que incluir algunas líneas en sus escritos bastaría para asumir la complejidad del pensamiento. No faltan los académicos que con el fin de hacer “comunicativo” su lenguaje, lo han sintetizado; labor que demerita tanto a la fuente como al glosador. En este terreno tenía miedo, a la vez, de caer en las mismas trampas de aquellas obras que quería evaluar y supuse que, conceptualmente, me faltaba terreno que ganarle al mar de la información.

También valoré la pertinencia de retomar un tema que me había consumido buenas horas de lectura: el sujeto. Hice muchas fantasías sobre el asunto y circunscribí coordenadas históricas, sería desde principios de siglo: el sujeto de la educación en las corrientes educativas del presente siglo. Esto es un campo muy vasto y requiere de un tiempo mucho mayor; además, con el tema del sujeto se han elaborado buena cantidad de obras, otros agentes tendrían más tino.

Tuve que pasar por múltiples vericuetos para llegar al programa elegido; los movimientos burocráticos dieron cauce a mi estancia en el doctorado. Al inicio de los cursos percibí que estaría en condiciones de desarrollar algunos temas. Uno se alimentaba de la coincidencia de haber conocido a Jürgen Schriewer en un seminario en la Ciudad de México. Me imaginé en el campo de la educación comparada y realizar un trabajo de equiparación entre España y México sobre la formación de docentes en la décadas de los ochenta y los noventa. Tendría la ventaja de que ya había iniciado la valoración de la producción en México. Pero al vislumbrar la cantidad de las revistas en España sobre el tema, la complejidad de las competencias de las comunidades autónomas sobre la materia, y mi desconocimiento de personajes que pudieran proporcionarme los textos que se cocinan en los grupos académicos, mi interés desistió. Se añade a esto, que no existen asesores en el curso de doctorado cuya predilección sea la comparación.

Como buen pedagogo¹¹ decidí volver a la vida un proyecto que había iniciado en la década de los ochenta: “La formación del pedagogo”. Había entrevistado, en 1985 a 15 docentes (pedagogos o no) que colaboraban curricularmente para formar pedagogos en la ENEP-Aragón, escuela descentralizada de la Universidad Nacional Autónoma de México. Llegué a Barcelona con el material transcrito y un cuadro general de información sobre las posibles categorías. La idea era analizar ‘permanencia’, ‘transmutación’, ‘mutación de la imagen’ que los docentes sostenían para formar pedagogos después de un periodo de más de 15 años. Revivir el asunto (y esto demuestra la poca originalidad que en estos menesteres se puede tener) vino de la lectura de una investigación que comparaba el oficio (subjetividad) de ser docente francés a principios del presente siglo, con la propuesta actual de formar profesionistas en el campo de la educación; del oficio a la profesión (Muel-Dreyfus, 1983). Pero uno de los posibles problemas que se presentaban era que la mayoría de los docentes que entrevisté ya no eran docentes de la licenciatura: metodológicamente podría haber tenido algunos problemas.

Por otro lado, había participado en la elaboración de estados de conocimiento en el campo de la formación de docentes en México, valorando la producción de los formadores de docentes en la década del ochenta al noventa. Tenía información sobre algunas propuestas y había desarrollado algún escrito. La búsqueda de material y la redacción caótica de algunas partes la había iniciado tiempo atrás. Viajaron conmigo textos que serían materia prima para darle continuidad y estructura a los capítulos, en ese tiempo aún vírgenes. Uno de los problemas que se presentaba era la existencia de un asesor que conociera la problemática de la pedagogía en México; otro, que la propuesta de investigación sólo tomaba como objeto de trabajo textos escritos, se requerían datos y no valoración de referencias bibliográficas. Sin embargo, finalicé la redacción del documento, pues quería tener claro el panorama para comprender a los formadores en relación con sus referentes y las producciones,

¹¹ Meirieu (1998) relaciona la acción pedagógica con la de proporcionar vida, pone como ejemplo mitos y cuentos (Frankenstein, Pygmalión, Pinocho, entre otros).

los debates, enlaces y vericuetos en los que se habían visto involucrados como grupos. Esto podía tener una salida y servir de tesis de maestría y como ensayo para objetivar la noción de campo.

Con la idea de darle un giro y aprovechar la información obtenida, vislumbré la posibilidad de entrevistar a personajes que abanderaran algunas de las tendencias de formación docente que había descrito. Con apoyo en la idea de campo podría mostrar el punto de vista que cada uno tiene de los otros grupos profesionales, su posición en el terreno, los grupos con los que produce, las herramientas conceptuales con las que trabaja. Esta idea tiene un pilar en la lectura de *Freud y sus discípulos*, obra de Paul Roazen (1978) y que después se nutrió con la discontinua lectura de Bourdieu (1976, 1980b, 1987, 1997a, 1997b), en especial de su noción de campo.

El espíritu de campo se impuso al querer contactar con *los personajes, los actores* ligados a cada una de las tendencias; no dieron respuesta a mi petición. En su origen, la idea de valorar el campo de la formación de docentes a partir de los personajes me parecía interesante. Decidí matizar y centrar el trabajo hacia uno de los centros de formación de docentes que había tenido una participación importante en la década: el Departamento de Pedagogía de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEP-I). Hirsch (1990) también valora la importancia de este centro en el contexto de la formación de docentes en México.

Tenía la ventaja de que, personalmente, conocía de cerca a la mayoría de los integrantes del equipo y que para futuras investigaciones el principio básico era extensible a los demás centros de formación de docentes universitarios y normalistas. Contacté con algunos de los posibles entrevistados y acordé una serie de encuentros.

Se volvieron a imponer las normas del campo al demandar la entrevista a varios de los que habían formado parte del grupo de formadores de docentes del centro elegido. Viajé a México, entre junio y julio de 1997, a solicitar entrevistas a los agentes que habían participado en las propuestas de formación, no todos accedieron: tenían asuntos pendientes, algunos no respondieron a mi petición y en otros la denegación fue clara. Con todo, cuatro de ellos donaron algo de su valioso tiempo a la causa y angustias de un doctorando. A la par, recolectaba material

escrito sobre la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, visitaba algunas hemerotecas: deseaba información que le diera un toque objetivo a la búsqueda emprendida.

El proyecto de investigación del doctorado lo elaboré cuando ya tenía todas las entrevistas realizadas, parte de su transcripción y un primer borrador de “Tendencias en la formación de docentes en México”. El proyecto no es la causa eficiente de la presente indagación, solamente lo percibí como una agenda que me demandaba la institución para registrar mis pretensiones doctorales, pues es un documento que forma parte del mundo de conjeturas iniciadas hacía tiempo. Las categorías que ahí están incluidas no son el origen del trabajo sino su producto, me consumió valioso tiempo de ajetreo que después añoraba para la concreción de algunas actividades. Hacia septiembre del mismo año, presenté el proyecto, según consta en los archivos de la institución.

2.3. DESARROLLO DE LA INDAGACIÓN

La lectura de investigaciones doctorales fue una de las estrategias preferidas de los profesores de los primeros cursos del programa doctoral; algunas ocasiones acompañaban a los temas seleccionados, en otras no se encontraba en la planeación original pero al final la exigían. Se volvió un rito que ponía en escena las fantasías, anhelos, aspiraciones de doctores y doctorandos; además, se superponían las propias de los autores que, educadamente, accedían a informar sobre cómo habían dado feliz término a los voluminosos productos.

La lectura de todas ellas me llevó a cuestionar mi talento y mi talante: ¿Sería capaz de elaborar un producto con tal cantidad de material escrito? En el proceso advertí un ceremonial, se ocupaba mucho lugar en la justificación de lo cualitativo Como soy dado a transmutar mis cogniciones en imágenes, figuraba que los doctorandos habían tomado para sí la consigna de dar a luz, cada vez, a la reflexión con signo cualitativo y oponerse a la investigación con estela positivista. No obstante, la discusión al interior de las metodologías cualitativas había quedado pendiente y, en general, se las consideraba una unidad; incluso había

que discutir las ganancias de la pedagogía con cada una de las variantes metodológicas. El signo de distinción de una investigación cualitativa se centraba en la fórmula de la triangulación (Cohen y Lawrence, 1990) y ahí se alegaba su objetividad. Con la triangulación se encontraba la tensión ente los datos y la teoría por la que los tesisistas apostaban en sus trabajos. En la sesión de preguntas y respuestas, no faltaba el comentario sobre las aportaciones que los investigadores habían establecido al campo en cuestión; justificación, objetividad y novedad estaban enlazadas, organizaban el zumo de las investigaciones doctorales. Mientras su importancia se agrandaba, mi yo transitaba por las tierras de Liliput.

Con todo ello en la espalda emprendí la tarea. Esta investigación vio sus primeras letras meses después de haber inscrito el proyecto de investigación. El desarrollo no ha continuado la secuencia de capítulos que en este escrito se muestra. Hubo un periodo amplio de lecturas y revisiones de material (en todo periodo hay un trájín de este tipo) en el que esperaba conformar un capítulo que divisé interesante. Meses después (trabajo incluido), me di cuenta que ese capítulo tan sólo podía ser presentado como un proyecto de indagación mucho más amplio y de mayor envergadura. Había ideado un capítulo en el que articularía momentos de construcción de la pedagogía en México con modos de concebirla en diferentes países europeos. Esta megaidea chocó con la realidad: es amplísima la literatura y es inversamente proporcional mi dominio de idiomas. El proyecto se debía, probablemente, a la ansiedad de aportar algo en la investigación doctoral: era la obsesión de todos los días, el duerme y vela de días en biblioteca. A su tiempo decidí una medida terapéutica: cancelar momentáneamente el proyecto y dar paso a asuntos más terrenales; abreviar los recorridos del deseo de saber, ese impulso que nos hace ir de puerta en puerta, tan sólo por el gusto de coger el cerrojo y que en esta ocasión trataba de complacer a los otros imaginarios que me demandaban primicias.

El desarrollo también está acompañado de los ingredientes culturales. Vivir en otra ciudad, otro estilo de vida, maneras de relación, giros y asunción de identidad, guisos, aromas y ordenación urbanística imprimaron al sujeto que asimilaba. Simultáneamente, creaba un cerco para restablecer a un yo que ha ganado batallas ciudadinas (urbanas): el yo, y el

cuerpo que lo soporta han cambiando entre las bambalinas del escenario académico. Hay que añadir las inesperadas alopecias, encanecimiento, dolores abdominales, aumento de dioptrías y ensueños que acarrea la producción del documento doctoral.

La relación con los instrumentos de trabajo también tiene su importancia en la concreción de las secciones y de la totalidad del documento doctoral. Enfrenté varios desperfectos de la computadora, especialmente uno en el que tardé casi un mes para que funcionara. Fue un tiempo perdido, ya que durante las vacaciones de verano es imposible encontrar ayuda. Volví al bolígrafo y al papel, pero como los hábitos se han perdido resultó ser una tarea lenta. La angustia vino a borbotones, pues perdí las transcripciones revisadas. Volver a empezar una tarea tan artesanal lleva mucho tiempo, y se torna un fardo con la sensación que se ha depositado en la pérdida. Ello complicaba aún más la culminación de los capítulos. Poco a poco la delimitación de información y de ideas dio paso a párrafos, hojas, y capítulos; al paso, algunas decisiones metodológicas se tomaron.

En el primer capítulo señalé que en mi trayectoria profesional me fui aproximando a las categorías de saber y sujeto. La noción de campo se ha visto materializada en la construcción del trabajo “Tendencias en la formación de docentes en México”. ¿Por qué estas nociones? La noción de sujeto suministra claves para valorar a los actores y sus posibilidades al interior del trabajo profesional. Por su parte, la idea de campo, nos permitirá adentrarnos en el problema de la construcción de conocimientos y los mecanismos que en su interior se ponen en juego. Con la de saber podremos valorar el tipo de producto que se ha creado en la década, en materia de formación de docentes.

2.4. OBJETIVOS Y REFERENTE DE LA INDAGACIÓN¹²

Me he propuesto como objeto de investigación **la valoración de las relaciones entre el sujeto, campo y contexto de producción de conocimiento en la pedagogía en México, a partir del ámbito de la formación de docentes**. Ello define el hacer de la pedagogía, hacer que tiene que ver con el ser, la identidad de un gremio profesional. Estoy interesado en la actividad que efectúan los pedagogos a nivel universitario (o de los actores que ocupan estas funciones al interior de una institución concreta), que han desarrollado programas de formación docente y han participado en la racionalización de las acciones de los profesionistas. Parto de la suposición de que el conocimiento se desarrolla cuando el sujeto se ubica en determinadas tradiciones al interior de un campo de conocimiento, ligado a motivaciones personales y enfrentado con determinadas demandas institucionales o a públicos que legitiman las acciones promovidas por ellos.

¿Por qué la ENEP-Iztacala? El referente central para la investigación será el Departamento de Pedagogía de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, dependencia UNAM. Los sujetos de la investigación son profesores que laboraron en este lugar por lo menos entre los años 1978 y 1988.

Como consecuencia del movimiento estudiantil de 1968 la educación superior en México se reestructuró. La Universidad desarrolló un programa de descentralización con el afán de extender sus servicios y llegar a diversos espacios donde no existía una infraestructura universitaria. Se crearon las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) en diversas zonas de la metrópoli: Aragón, Iztacala, Zaragoza, Cuautitlán, cada una en lugares geográficos distintos. La ENEP-Iztacala y Zaragoza se particularizan por ofrecer licenciaturas relacionadas con el área de la salud; igualmente, fueron dependencias universitarias que se propusieron la innovación en la formación profesional, diseñaron planes de

¹² Sólo introduzco al lector en la descripción del referente, la información se ampliará en capítulos siguientes.

estudios innovadores, sosteniendo los objetivos universitarios. En ese sentido, requirieron el apoyo constante de especialistas en el ámbito de la pedagogía.

Desde sus inicios, algunos de los programas de innovación curricular y de formación de docentes, tomaron como eje la perspectiva de la tecnología educativa, pero algunos centros se opusieron a esta perspectiva. De las dependencias de la UNAM fue el Departamento de Pedagogía de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, la entidad que organizó una 'cruzada' en contra de la tecnología educativa. Pronto sus materiales fueron marco de referencia para algunos centros que se dedicaron a la innovación curricular y a la formación de docentes. Los pedagogos que ahí laboraban se convirtieron en figuras públicas y de demanda constante para la elaboración de proyectos de intervención y para la racionalización del campo. Muchos de sus materiales todavía sirven de referencia en el desarrollo de algunos programas. Dada la importancia de este centro, considero valioso escribir parte de su historia, analizar, junto con la producción realizada, los vaivenes en la construcción de la pedagogía en México y las motivaciones iniciales de los que en ese lugar se fueron formando como profesionales que elaboraron cánones y partieron de marcos legítimos para dar cuenta del campo pedagógico.

En este sentido, analizaré la producción realizada, la historia del departamento y las trayectorias profesionales de algunos de los integrantes del mismo.

Otra serie de argumentos a favor de tomar como referente la ENEP-I, los proporciona Ana Hirsch, quien en su trabajo destaca diversos centros dedicados a esta tarea, que han impactado a la producción pedagógica en México, por el hecho de oponerse a la tecnología educativa. En su clasificación incluye al Departamento de Pedagogía de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Iztacala. Al respecto indica que la ENEP-I "ubica el problema central del desarrollo pedagógico en los proyectos de desarrollo curricular relacionados con un proyecto más global de la vida institucional, la práctica profesional de las carreras y la problemática nacional. Uno más de los principios fundamentales de este programa es el intento de relacionar la problemática de la formación de profesores con la práctica cotidiana docente. ...busca las posibles articulaciones entre la

educación y las carreras del área de ciencias de la salud que se imparten en la escuela; enfatiza la reflexión teórica y la vinculación entre la teoría y la práctica, a fin de desarrollar una concepción no instrumentalista de la pedagogía... y propone una articulación entre contenido y método” (1990, 46-47). Es decir, en la ENEP-Iztacala se sugería una forma alternativa de enfrentar los problemas pedagógicos en un contexto en donde las soluciones que se procuraban dar eran tecnológicas, debido al fuerte impulso que tuvo la tecnología educativa en México en la década de los setenta y los primeros años de la década de los ochenta.

Otros centros que Hirsch coloca como alternativos en México, a la dominancia de la tecnología educativa al inicio de la década de los ochenta, son: el Centro Regional de Desarrollo Académico (Creda) de la Universidad Autónoma de Coahuila; El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la Universidad Nacional Autónoma de México; la Comisión de Apoyo y Desarrollo Académico (CADA) de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. Por diversas circunstancias, estos centros han desaparecido, pero no así la producción realizada (que en muchos casos sigue siendo referencia constante para los formadores de docentes) ni los actores. Algunos de ellos han emigrado de las instituciones de origen o variado su trabajo al interior de la institución.

La posibilidad de obtener información de primera mano me permitió elegir el Departamento de Pedagogía de la ENEP-Iztacala como el lugar donde se podría concretar el análisis de lo que significa producir, hacer, construir pedagogía, a través de los programas de formación del profesorado universitario, valorando la importancia de la acción de los sujetos y tomando como referencia las coordenadas históricas que permiten la elaboración de saber en el campo educativo.

La ENEP-Iztacala es el analizador del problema general enunciado: el hacer pedagogía visto a través de la relación entre sujetos, campo y contexto, todos ellos íntimamente interrelacionados. Las preguntas que guían el presente trabajo son: ¿por qué algunos campos de conocimiento permiten el transvase de autores y otros se reservan a personal especializado? ¿cuáles son las características del campo de formación de docentes y qué papel tienen los sujetos que intervienen en ellos? ¿cómo

participan los pedagogos en la construcción de su campo? ¿cuáles son los efectos subjetivos, imaginarios, que ha dejado el hecho de pertenecer a un departamento que tuvo un lugar preponderante en la discusión sobre la formación de docentes en México?

Objetivos. Como arriba indiqué, me he propuesto como objeto de investigación **la valoración de las relaciones entre el sujeto, campo y contexto de producción de conocimiento en la pedagogía en México, a partir del ámbito de la formación de docentes**. Los siguientes objetivos pretenden orientar en la profundización, desarrollo y exposición de la temática seleccionada.

- Generar conocimiento sobre la relación entre los sujetos, contexto y formas de producción del saber pedagógico en México, a través del análisis de las trayectorias profesionales, estrategias, programas y proyectos de formación del profesorado a nivel universitario.
- Dar cuenta de los mecanismos subjetivos y objetivos que estructuran marcos identificatorios para los sujetos que eligen un ámbito profesional en el marco de las ciencias sociales, en particular de la pedagogía.
- Caracterizar los mecanismos sustantivos que dan cuenta de la pedagogía en tanto espacio que se juega entre la intervención y la producción de textos; entre la escritura y la oralidad en el contexto institucional.
- Aportar conocimiento que a futuro alimente hipótesis de trabajo tendientes a continuar estudios sobre el proceso idiosincrásico, estructuración, producción, de la pedagogía en México.
- Identificar los procesos que particularizan a la producción e intervención en el ámbito de la formación de profesores y las relaciones que tiene con otros campos de lo pedagógico.

En el siguiente capítulo, mostraré algunos puntos de vista sobre el tema del campo y del sujeto en tradiciones filosóficas y sociológicas. En términos metodológicos equivale a mostrar el marco teórico del presente trabajo. Posteriormente indicaré la metodología de trabajo que seguí en la presente indagación.

PUNTOS DE VISTA Y TOMAS DE PARTIDO ALREDEDOR DEL SUJETO, CAMPO Y SABER

Por sensus communis ha de entenderse la idea de un sentido que es común a todos, es decir, de un juicio que, en su reflexión, tiene en cuenta por el pensamiento (a priori) el modo de representación de los demás para atender su juicio, por decirlo así, a la razón total humana.

Kant, citado por Arendt en *La vida del espíritu*

INTRODUCCIÓN

En el capítulo precedente señalé que en mi trayectoria se han ido perfilando algunas nociones como potentes para valorar la actividad que realizamos los pedagogos. En este capítulo presentaré, formalmente, las fuentes que han nutrido, teóricamente, mi percepción. Sujeto, campo y saber han sido el andamiaje conceptual que me ha acompañado en la aventura; en este sentido muestro las líneas que han orientado mi deseo de saber. Presentaré el saber previo que me ha permitido situarme y reflexionar sobre el problema del vínculo entre los sujetos y el campo de la formación docente en México, a partir del análisis de un centro específico de formación del profesorado universitario.

Parto de un hecho básico: toda actividad humana (el lenguaje, la reflexión, el trabajo o el inconsciente) se realiza en constante relación con otros. Afirmación válida para las acciones que, incluso, efectúo en solitario. Por ejemplo, si trato de seguir las instrucciones de un mapa para llegar a un determinado punto, y así culminar la travesía planeada, requiero interpretar símbolos (alto, prohibido vuelta a la izquierda,

velocidad mínima, etcétera) o colores (verde, tierra; azul, mar) y abstraerme del lugar para verlo como si estuviera sobre el camino. Este saber ha sido aprendido en la vida colectiva, en relación con los otros. Sobre el saber mínimo adquirido en la vida social se rigen los más especializados. En otras palabras, se requiere un saber previo, imperceptible, para interactuar con los demás o cumplir mi propósito; toda acción humana se soporta por un saber ya construido recreado con las nuevas acciones que realizamos y modificado más adelante por otros.

Ante este breve panorama cabría la pregunta ¿qué es primero: el sujeto, el saber, la comunidad o el contexto? Todos ellos son el origen y el producto de su relación. La búsqueda de algún elemento causal no tendría sentido. En el ejemplo del mapa, se puede decir que un instrumento técnico de esas características tiene un contexto de utilización y de interpretación y fuera de él no tendría sentido para el actor, ni tendría acogida el instrumento ni crearía un saber de referencia comunitario. De esta manera, escalar sería un verbo inútil en el desierto o en las sabanas; sin 'algo previo' que compartir los chistes no pueden ser interpretados; sin una base común no puede haber formación. El saber siempre es prerequisite, a pesar de que al final de una faena sea modificado, o repetido. No obstante el cambio, a futuro el saber logrado volverá a ser el desencadenante de una nueva acción, de una nueva creencia.

El saber orienta al sujeto en el mundo, al mismo tiempo que lo vincula con sus congéneres. En los grupos, clanes, camarillas o asociaciones, el saber es sustento de los lazos sociales, permite la cohesión y su posesión está en la base de la diferencia entre sus miembros. Desde este punto de vista, no existe diferencia entre el saber de los mecánicos o el de los físicos; cada uno tiene sus límites (más o menos precisos), lenguaje especializado, y base social que lo soporta. Algunos autores han tomado al saber como objeto de reflexión. Por ejemplo, B. Bernstein (1993) lo liga a la idea de códigos: uno para dirigir la vida en común (restringido), el otro para adentrarse en la realidad y racionalizarla (elaborado). Otros hacen una distinción entre saber científico e ideología: el primero sería claro y racional, el segundo, tendería a oscurecer la realidad (Althusser, 1970). Algunas teorías arguyen que el cambio se da por rupturas epistemológicas (Bachelard, 1975).

Pero antes de seguir con la enumeración quisiera plantear que el tema de la epistemología de la ciencia es sumamente amplio,¹³ por lo que el tratamiento de la información que daré en el presente trabajo solamente toma como referencia aquellos autores de los que es posible extraer el tema de las comunidades académicas o científicas: el sujeto y el campo de conocimiento, que es la manera en que puedo encarar el problema inicialmente planteado: hacer pedagogía, sujetos, campo y contexto con el análisis de un caso en la formación de docentes en México.

Una actividad importante para introducir al objeto es la caracterización del término *comunidad académica*. Los grupos académicos movilizan su actuación a partir de un tipo de conocimiento, históricamente producido, relacionado con dominios concretos de la vida social, calificados de científicos y que se encuentran agrupados en continentes. La ciencia crea puntos de vista, provee herramientas intelectuales y tiene efectos sociales y culturales: es producto de la actividad humana. De igual manera, la ciencia tiene efectos e instauro un grupo social que institucionaliza las formas de producción: la *comunidad científica*.

Al interior de las organizaciones, especialmente las educativas, los estudiantes ven a maestros que se reúnen, que se dirigen con más facilidad hacia algunos colegas y no a otros, observan que los puntos de vista sobre un objeto puede concordar con fulano y no con zutano, entre otros aspectos; el alumno percibe grupos que laboran alrededor de una matriz disciplinar. Cada uno de estos colectivos se han ido construyendo, han trabajado su identidad; cabe afirmar que al momento que los reúne, los distingue de otros grupos. En epistemología se afirma que el punto de vista crea al objeto. La fórmula puede ampliarse hacia los grupos e individuos; el punto de vista crea al objeto, al igual que al sujeto.

Algunas teorías han tratado de dar cuenta de la producción del conocimiento científico y de los grupos que trabajan en su elaboración. Este capítulo muestra algunos puntos de vista sobre esta práctica social. En primer lugar, iniciaré la presentación con autores que se han ligado a la

¹³ Para el lector interesado en el tema de las epistemologías (generales y particulares) puede acudir a la síntesis bibliográfica de la revista *Anthropos* 82/83 (pp. 111-126), número dedicado al tema de la filosofía de la ciencia.

filosofía de la ciencia para dar cuenta del tema, éstos son: Lakatos, Kuhn y Feyerabend. Posteriormente, pasaré revista a los supuestos elaborados por Foucault sobre el tema *saber-poder*. Más adelante, reseño algunos de los conceptos básicos del teórico de los campos de conocimiento, Pierre Bourdieu. La síntesis de los puntos de vista remata con otro, el que utilizaré para la presente indagación. Con base en los autores mencionados, y otros, doy forma a las nociones sustantivas que orientarán mis reflexiones: sujeto, campo y saber.

3.1. SUJETO Y CAMPO EN LA FILOSOFÍA DE LA CIENCIA

(Como conclusión de observaciones en telescopio Kepler dice) *Marte es cuadrado y de un intenso color.*

Citado por Feyerabend en *Contra el método*

Brown (1983) sostiene que la teoría del conocimiento, materia clásica de la filosofía, tenía como objeto de estudio los saberes que la humanidad ha producido. Uno de ellos, que desde Platón se denomina episteme, ha dado paso a la moderna epistemología, la que tiene como objeto de estudio los modos de construcción del conocimiento científico. Diversas son las escuelas que dan cuerpo a este campo de conocimiento, una de ellas es el positivismo (con sus variantes; clásico, neopositivismo y crítico.¹⁴) Escuela de pensamiento que trataba de legitimar el trabajo de los científicos, especialmente los que se han dedicado a las ciencias naturales. Este modelo trató de implantarse en la comprensión de la actividad de las ciencias morales, humanas y sociales y dirigir sus prácticas. Pero la polémica no se hizo esperar (Freund, 1975; Mardonesy

¹⁴ No es materia de este trabajo dar una visión exhaustiva de esta escuela. Como orientación señalaremos las siguientes pistas: el primero, clásico, sería el de Comte, que tiene como problema central la noción de hecho. La segunda tradición, neopositivismo, incluiría a los positivistas lógicos, el círculo de Praga, de Viena, que discuten el problema de la inducción. En la tercera vía, positivismo crítico, estaría Popper y sus discípulos, que reflexionan alrededor del problema de la falsación. Todos creen o asumen que la ciencia es un saber de orden superior y por ello su foco de estudio central es el problema del progreso científico, del avance del conocimiento. La historia de la ciencia muestra a estas escuelas como momentos sucesivos de una misma visión del mundo (Chalmers, 1990; Brown, 1983). En la sociología puede verse el texto de Adorno (1972), en la psicología en Braunstein *et al.* (1982).

Urzua, 1982), las críticas se dirigieron hacia la reducción de la actividad científica (desligada de intereses o del contexto de producción), hacia el énfasis normativo de la práctica académica, a su posición ontológica, hacia la impropia comprensión de la elaboración de teoría, entre otros aspectos.

El positivismo se dedicó a alabar las virtudes de la ciencia, por lo tanto, a legitimar los campos de conocimiento. Al interior de la *Filosofía de la ciencia* hay tres autores que discutirán los supuestos de la doctrina positivista, principalmente el modelo popperiano. Los autores son Lakatos, Kuhn, Feyerabend.

No tengo interés en efectuar un trabajo epistemológico alrededor de los autores que presento. Mi único propósito, por el momento, es situarme en las tradiciones de la epistemología. Si tomase el punto de vista de la epistemología general tendría que desplegar mi trabajo con valoraciones sobre el estatus de las ciencias humanas y ahí darle un lugar a la pedagogía. Tomaré otra vía; el punto de vista de la “epistemología regional”,¹⁵ como forma de trabajo para dar cuenta de la relación sujeto-campo de conocimiento. “El término geográfico *regional* nos facilita una metáfora para pensar en las prácticas concretas de las instituciones y en su forma de interrelacionarse en la producción del poder. La regionalización del estudio tiene en cuenta la multiplicidad de formas sociales y relaciones de poder que se desarrollan en los lugares históricos concretos (Popkewitz, 1994, p. 240). En relación con este punto de vista, Fourez afirma que “los modelos y teorías se pueden comparar con mapas geográficos. Estos no son copias del terreno. Son una forma de situarse en él” (1994, p. 49).

Siguiendo con la metáfora geográfica, me coloco en el continente de la pedagogía en general, pero en un islote concreto, la formación de docentes, al que intentaré comprender desglosando el campo y situando a actores al interior del mismo. Otro aspecto que he indicado es que también me situaré al interior del recorte que he planteado en tanto ac-

¹⁵ Blanché dice que las epistemologías regionales se construyen de acuerdo a cada ciencia. El hecho de que sean regionales no las exime de asuntos generales: “sobre las epistemologías regionales subsisten problemas de epistemología general” (1973, p. 18).

tor de las tradiciones de formación en México (ver segunda parte). Inscribirse en esta perspectiva implica reconocer que la formación docente se desarrolla en un ambiente plenamente institucional y que tiene una ligazón con procesos macros, y a la vez con las relaciones cara a cara, en la cotidianidad del espacio social dedicado a la tarea de formar ciudadanos: la escuela.

3.1.1. Lakatos: el enfoque normativo de los programas científicos

La obra de Lakatos está enfocada a dar cuenta del papel activo que tienen los sujetos en la elaboración de la ciencia; para ello introduce la noción de la *reconstrucción racional* de los programas de investigación científica. El autor de *Historia de la ciencia* apuntala sus reflexiones, acuerdos y desacuerdos, a partir de las aseveraciones popperianas sobre las teorías científicas. Para Lakatos, la teoría no es un fenómeno aislado, es producto del trabajo de agentes que potencian sus argumentos o los estancan (limitando el alcance de su territorio) y que debaten entre sí con el fin de impulsar la explicación de la ciencia sobre la realidad. En sus palabras: “entendemos la ciencia como un campo de batalla de programas de investigación más que de teorías aisladas” (Lakatos, 1975, p. 286). Considera que su enfoque es normativo y sería un modo de superar los escollos inherentes a la teoría falsacionista;¹⁶ en los embates contra ésta, la historia de la ciencia ocupa un lugar importante para dar cuenta de que la teoría se produce con y ante otra(s).

En este marco, las teorías ganan la batalla al cumplir el objetivo último de la ciencia: la búsqueda de la verdad. Esta visión llevará a hacer de la historia de la ciencia la indagación de los modos en que las teorías se han comprometido con ella, al resaltar los límites que han tenido para explicar la realidad, ya como teorías falsas (Lakatos, 1974, p. 147), ya como poco consistentes (Lakatos, 1975, p. 256). En este orden de ideas, la reconstrucción racional develaría cómo los programas de investigación estructuran sus argumentos para ampliar la explicación racional

¹⁶ La dinámica entre Lakatos y sus colegas positivistas está en Chalmers (1990), Laudan (1986), Echevarría (1989) y al interior de todos los textos de Kuhn y Feyerabend.

del mundo. La historia de la ciencia sería la narración de las formas en que se han establecido las verdades y cómo se han derrumbado teorías por otras de mayor alcance.

Los argumentos de Lakatos están dirigidos a un tipo especial de trabajo reflexivo: las teorías que tienen como modo de trabajo la predicción de eventos reales o que forman parte de la ficción teórica, es decir, las racionalizaciones establecidas en el ámbito de las ciencias naturales: teorías planificadas antes de ponerse a prueba, “las teorías deberían ser, como de hecho son, planificadas de antemano”, es, en este momento, cuando la coherencia de la teoría se valora (Lakatos, 1974, p. 149); teorías con una gran capacidad heurística,¹⁷ ante lo cual cabe la pregunta ¿cuántos nuevos hechos producía? (Lakatos, p. 250). El autor tiene en mente teorías con sendas características.

La teoría que propone es normativa (al oponerse a Kuhn, dice respecto al enfoque: “el mío es normativo”, 1975, p. 288), da pistas a los científicos para desarrollar los programas científicos pues supone que el trabajo que realizan está comprometido con el progreso de los ámbitos científicos. La idea de que la ciencia progresa y que para acrecentarla se requiere la utilización de estrategias normativas fijas lo vincula a la tradición positivista, a pesar de que critica algunos de sus supuestos como el inductivismo, el convencionalismo y el falsacionismo.¹⁸

En la concepción de Lakatos la ciencia es una actividad especial diferenciada de otras y con un estatus particular al interior de la sociedad. Dado que apuesta por el progreso, la evaluación continua de la productividad sería central en el establecimiento de programas científicos. La evaluación de los programas habrá de tomar en cuenta los cambios producidos en la ciencia, lo más importante sería explicar “la continuidad que liga a sus elementos. Esta continuidad se desarrolla gradualmente a partir de un verdadero programa de investigación vislumbrado al co-

¹⁷ Éste es el argumento que le permiten ubicarlo como continuador de la versión del positivismo crítico, en este orden de ideas Lakatos cita la regla de Popper: “inventar conjeturas que tengan más contenido empírico que las precedentes” (Lakatos, 1975, p. 244). Al respecto confrontar con Chalmers (1990), Feyerabend (1975) y Kuhn (1981).

¹⁸ Para Echevarría (1989) estos tres puntos de vista junto con el de Lakatos son enfoques normativos.

mienzo” (Lakatos, 1975, p. 244). Entonces, desde esta perspectiva, en el principio estaría la teoría que el científico cree potente y que desea potenciar. Se denomina *metodología de las reconstrucciones racionales de la ciencia* porque parte del supuesto de que la unidad de análisis para valorar el cambio científico no es la teoría aislada, sino los programas (conjunto de teorías) que existen en una disciplina. El modo de trabajo consistirá en la reconstrucción de las formas de edificación del conjunto de teorías existentes en una ciencia. Esta afirmación lleva a proponer el objeto de la historia de la ciencia, que sería “la historia de los marcos generales conceptuales o de los lenguajes científicos” (Lakatos, 1975, p. 311, nota 157). Propone un vocabulario para dar cuenta del proceso histórico. Las nociones claves en este aparato conceptual¹⁹ son: heurística positiva, heurística negativa, núcleo y cinturón protector.

Heurística negativa. Si hay algo que la comunidad de científicos debe evitar cambiar es el supuesto básico de una teoría; en el lenguaje de Lakatos, el núcleo central, compuesto de hipótesis teóricas generales y sobre el cual se estructura el programa. “Este ‘núcleo’ es ‘irrefutable’ por decisión metodológica de sus protagonistas”, el trabajo sobre el núcleo llevará al “aumento de contenido empírico” y con su utilización los científicos esperan que el programa “muestre también un *cambio empírico intermitentemente progresivo*” (Lakatos, 1975, p. 246).

Se deduce de lo anterior que si el programa deja de prever nuevos hechos será necesario descartar, abandonar el núcleo elegido. La actitud de los científicos sería determinante en el procedimiento de valoración, tendrían que estar alertas, o a la caza de nuevas teorías que expliquen lo precedente y construyan nuevas hipótesis con el correlato de la ampliación de la base empírica.

Heurística Positiva. El grupo de científicos, si pretende la ampliación de las teorías, la evolución del conocimiento científico, debería asumir el supuesto de la heurística positiva: son los caminos que hay que se-

¹⁹ Estany (1990, pp. 93-108) resalta otros conceptos como *modelo*, *contraejemplo* y *anomalías*.

guir para favorecer el desarrollo de la ciencia; incluye sugerencias sobre “cómo modificar, sofisticar, el cinturón ‘refutable’ de protección” (Lakatos, 1975, p. 247). Al conjunto de planteamientos auxiliares o hipótesis que se desarrollan alrededor del “núcleo” se le denomina “cinturón protector”; las hipótesis auxiliares cambiarán o se rectificarán con la finalidad de hacer al “núcleo” más resistente, así se garantiza la mudanza progresiva de la problemática. “Un programa de investigación se dice que es progresivo mientras su desarrollo teórico anticipa su desarrollo empírico” (Lakatos, 1974, p. 28). Para el autor, si los científicos toman como principio de acción la heurística positiva, ello implicaría que estarían en condiciones de hacer progresar a la ciencia.

En el trabajo de reconstrucción de las teorías el criterio de delimitación de lo que es interno a la ciencia y lo que es externo a su ámbito es determinante. La historia interna, considerada más importante para la ciencia, da cuenta de los modos en que se relacionan los programas, las victorias, las sucesiones; la forma de explicación interna de cada teoría “ha de reconstruir primero la parcela relevante de desarrollo del *conocimiento científico objetivo*”; es la historia de los modos racionales de sucesión del conocimiento, factores que no sean estrictamente racionales quedarán fuera del marco de la historia interna. Cualquier otro aspecto incumbe a la historia externa; personal, social, cultural, entre otros. El historiador interno no tomará con fuerza elementos como “la autoridad, creencias o personalidad de los científicos. Tales *factores subjetivos no tiene ningún interés* para la historia interna” (Lakatos, 1974, p. 39, en ambos la cursiva es mía).

El agente que produce ciencia realiza su actividad en intercambio con programas públicos (Lakatos, 1974, p. 33). Lakatos no aboga por la consolidación de programas únicos, y por ello se opone a la idea de ciencia normal de Kuhn, prefiere el ‘pluralismo teórico’ pues el debate científico lleva a la ciencia a un ‘progreso mayor’; el científico elige y su trabajo, al corporativizarse en los programas, consiste en la defensa del núcleo central y en la previsión de las teorías más potentes para dar cuenta de lo real, en actitud plenamente racional. Dado que el día a día define el trabajo del investigador, opina que son las “pequeñas revoluciones” (Lakatos, 1975, p. 249) las que empujan a la ciencia a su desarrollo.

Sujeto, saber y campo. La comunidad científica para Lakatos está caracterizada en los mismos términos que concibe la historia interna de la ciencia: es la que ha decidido investigar alrededor de una problemática potente, pues también potencia a los integrantes de un grupo frente a otros. La unión de los científicos gira en torno al núcleo “determinado por la heurística positiva del programa más que por las psicológicamente molestas (o las tecnológicamente existentes) anomalías” (Lakatos, 1975, p. 250). De esta manera, la comunidad científica es la alianza entre aquellos que han elegido, que han decidido, racionalmente, investigar.

Por extensión, el enlace entre comunidades consistirá en el entronque de programas de investigación. La elección del más ventajoso, en términos de explicación y de extensión de la base empírica, es el resultado de la asociación científica: “A medida que el joven programa injertado se fortalece, la coexistencia pacífica va llegando a su fin, la simbiosis se hace competitiva y los partidarios del nuevo programa intentan sustituir el viejo programa en conjunto” (Lakatos, 1975, p. 255).

Diversas son las objeciones hacia la propuesta de Lakatos. De sus proposiciones se desprende la idea de que el trabajo científico estaría movilizado por empresas racionales. Además, tiene una visión del trabajo del científico en términos muy cognitivos: por un lado, pareciera que el sujeto está deseoso de hacer evolucionar a la ciencia por el progreso mismo, alejado de marcos de poder (personales o institucionales); por otro, el trabajo de la comunidad científica se entendería como extensión de lo individual, en otras palabras, sujetos agrupados con el único fin de potenciar teorías. Esto es consecuencia de su afán normativo, no analiza la producción científica: en sus afirmaciones impone un ideal de proceder científico y un modelo de comunidad académica (aparentemente sin intereses).

Desde esta posición, el saber que se valora es aquel que ha mostrado continuidad con las teorías precedentes. En el fondo, ésta es la idea de trabajar alrededor del cinturón protector, con rectificaciones constantes del núcleo. En tal orden de ideas, el modelo está enlazado con la visión popperina que dice criticar. Lakatos se suma a la idea de progreso científico que el racionalismo crítico formula.

Los grupos científicos estarían interpelados, solamente, por el afán de construir ciencia. De esta manera, no se percibe el papel de la institución en la acción cotidiana que realizan los científicos. La necesidad de comunicación, de creación de instrumentos y de elaboración de experimentos hizo que los científicos dependieran, desde el inicio de sus actividades, directa o indirectamente, de las subvenciones externas o de instituciones que demandaban aspectos concretos y por los cuales el científico recibía una paga.²⁰ La idea de Lakatos hace abstracción del vínculo y crea el efecto de percibir a la comunidad académica como si fuese un grupo sin intereses extracientíficos.

Actualmente, la institución universitaria ha revitalizado la idea de Lakatos. La actual visión de producción académica dirige el yo de los sujetos hacia los derroteros previamente elegidos; la comunidad se ve valorada por la producción realizada alrededor de lo que la institución ha marcado. Por ello, los universitarios ya no se oponen entre sí, no hay discusión, sólo existe acumulación en las bodegas de la administración, de papeles elaborados como investigaciones, ensayos o intervenciones. Por otro lado, los científicos han individualizado su producción (el volumen crece anualmente como muestra de trabajo realizado), congregan múltiples temáticas (aceptan todas las teorías existentes en el campo) y están a la orden de las empresas editoriales (hecho que ya ha sido planteado por Apple, 1989). Por lo regular, movilizadas con un doble discurso. Los académicos sostienen, en su conjunto, las bondades de un trabajo gremial, cooperativo y solidario, pero la institución (que ellos mismos dirigen) los ha llevado por otros derroteros, acentuando su papel de intelectuales y expertos. Incluso en expertos para el diseño de las políticas de valoración académica.

²⁰ Al comentar la forma en que se instituye la Academia francesa Westfall dice: “La Academia funcionó como un cuerpo corporativo e impuso ciertas actividades a hombres que se habrían dedicado a otras cosas si se los hubiese dejado solos” (1980, p. 160). Para Echevarría este aspecto no se ha modificado mucho: “Numerosos estados y empresas planifican la investigación, definiendo líneas prioritarias en función de la competencia tecnológica a la que se ven sometidos ... La ciencia encuentra así límites externos a su propia actividad, dando lugar a que la propia noción de comunidad científica resulte borrosa” (1989, p. 240).

Laudan expone con claridad otras de las debilidades de la propuesta de Lakatos. En primer lugar, la concepción de progreso científico descansa en la recolección de datos empíricos. Segundo, la noción de cambio es restringida. El cambio es interpretado como inclusión, es decir, las nuevas teorías deberían incorporar a las precedentes. Por el contrario, la historia de la ciencia encuentra, en un mismo campo, teorías que no se tocan o teorías que se han eliminado para permitir la emergencia de nuevos puntos de vista y la aparición otras prácticas a las momentáneamente dominantes. Tercero. No se han localizado evidencias de que la acumulación de datos empíricos haga evolucionar a las teorías, ningún historiador de la ciencia ha hallado algún ejemplo a favor de la posición de Lakatos. Cuarto. No hay criterios claros para indicar qué programa de investigación es mejor que otros. Quinto. La propuesta de que el programa tenga un núcleo sólido hace rígido el trabajo de innovación en los campos de conocimiento (1986, pp. 110-113). Estany (1990, p. 107), al poner en juego los razonamientos de Lakatos para comprender el paso de la teoría del flogisto a la del oxígeno, muestra dificultades fuertes en la propuesta tanto en los conceptos que emplea como en las premisas metodológicas que desarrolla.

Lakatos elabora sus propuestas en continuas discusiones con Kuhn y Feyerabend. A continuación mostraré los supuestos básicos del autor que impulsó la idea de *paradigma* como modo de explicación del trabajo científico.

3.1.2. Kuhn: paradigmas y tradiciones

El campo de la filosofía de la ciencia le concede a Thomas Kuhn la autoría de la noción de paradigma, que tiene tres frentes: los argumentos sociológicos, psicológicos y los análisis históricos de la actividad científica. Para el autor, los campos de conocimiento avanzan, progresan, a través de revoluciones que no son, necesariamente, reconocidas como tales por los científicos. Sólo la mirada histórica podría dar cuenta de la forma en que evoluciona un campo en particular. La descripción histórica implicaría situar un estadio preparadigmático que daría paso al periodo de crisis-revolución para llegar a la situación paradigmática.

Esta última se convertiría en situación preparadigmática y el ciclo iniciaría de nuevo.²¹

Desde la teoría del paradigma, la construcción de teorías, sistemas de creencias y tradiciones sólo puede hacerse si el agente (individuo o grupos) está situado en el campo. El saber elaborado tendría que dar cuenta de los fenómenos que han sido elegidos por la comunidad de científicos como dignos de reflexión, no cualquier objeto entraría, sino aquellos que han sido previamente sancionados.

A pesar de que Kuhn sitúa el periodo preparadigmático como un momento a ser superado no lo caracteriza como algo estático, por el contrario, es un momento fecundo que genera sistemas de creencias a partir de las cuales los científicos (individuos o grupos) compiten en la solución de alguna problemática. Los sistemas no sólo contienen elementos especulativos, también generarían situaciones de observación hacia la realidad; la manufactura de esta relación sería la producción de nuevas creencias que serían susceptibles de convertirse en paradigmas para los científicos si una parece mejor, de entre las que compiten, para explicar los problemas inicialmente planteados. Una de ellas tiene que salir vencedora.

Para los científicos, una teoría sería mejor que otras si tiene efectos (para la teoría y para la comprensión de fenómenos empíricos) crearía “una definición nueva y más rígida del campo” (Kuhn, 1981, p. 45). Otro de los efectos sería para las comunidades científicas; la adhesión a un nuevo paradigma se asumiría como proceso de “conversión” de los científicos, si no quieren quedar desplazados del grupo. El proceso de cambio de creencias genera, inevitablemente, “resistencias” entre los agentes y en las asociaciones: “la transferencia de la aceptación de un paradigma a otro es una experiencia de conversión que no se puede forzar” (Kuhn, 1981, p. 235). Cambiar las creencias y convertir a los científicos hacia el nuevo paradigma implica un trabajo, un proceso de convencimiento

²¹ Kuhn asume, en el texto “La estructura de las revoluciones científicas”, que esta voz tiene múltiples sentidos. En ediciones posteriores incluye una posdata en donde desmadeja dos sentidos de la idea de paradigma: una general, ‘matriz disciplinar’; otra estricta, ‘ejemplar’. Masterman (1975), hace un análisis completo de la obra y muestra los múltiples sentidos de la noción de paradigma. La polémica se encuentra en Lakatos y Musgrave (1975). También se pueden ver algunos comentarios a la noción en Kuhn (1978).

del conocimiento público. Kuhn acentúa la idea de conversión para la generalización o establecimiento del paradigma, sería un proceso indispensable a partir del cual apuntalar el desarrollo de la ciencia normal sobre bases socialmente sólidas. En suma, la fase preparadigmática se edificaría en tradiciones o sistemas de creencias en pugna, y se superaría con la peripecia de una teoría que convierte a los agentes, paso imprescindible para el asentamiento de la ciencia normal.

El triunfo de una tradición sobre otras se encuentra en el origen de la ciencia normal, lo que “significa investigación basada firmemente en una o más realizaciones científicas pasadas, realizaciones que alguna comunidad científica particular reconoce durante cierto tiempo, como fundamento para su práctica posterior” (1981, p. 33). Asumir una teoría como paradigma es la condición del desarrollo de la ciencia normal, la imagen que ofrece Kuhn es como si, al descubrirse la nueva creencia, la acción inicial sea la de circunscribir el terreno (“trabajo de limpieza”) y articular internamente fenómenos y teorías en torno al paradigma. El tipo de teorías a las que alude son aquellas que tienen como meta la predicción de fenómenos (1981, p. 61). La investigación en la ciencia normal estaría llevada a: encontrar los hechos que valgan la pena en relación con la teoría aludida; comparar con hechos que, a pesar de que no estén directamente relacionados con la teoría, permitan desarrollarla; desarrollar la reflexión teórica para dar consistencia a las argumentaciones. Los paradigmas tienen la virtud de eliminar ambigüedades y articular ya constantes universales, ora leyes cuantitativas;asimismo, tienden a la exploración de nuevos hechos para dar cuenta de la regularidad de la naturaleza. La comunidad científica tiene al paradigma como criterio para la selección de problemas²² (1981, p. 71).

²² Para Feyerabend, la noción de paradigma recogió la idea de Wittgenstein acerca de las tradiciones y mostró que el paradigma tiene como eje la presentación de problemas. “Kuhn ha tomado en cuenta a la crítica y ha reconceptualizado la noción. Un *paradigma* es, para él, una tradición que contiene rasgos fácilmente identificables junto a tendencias y procedimientos desconocidos, pero que guían la investigación de modo subterráneo y únicamente pueden descubrirse por contraposición a otras tradiciones. Al introducir la noción de paradigma, Kuhn planteó sobre todo un *problema*. Nos explicó que la ciencia depende de circunstancias que no se describen en las exposiciones habituales ni aparecen en los manuales científicos y que han de identificarse de forma indirecta. La mayor parte de sus seguidores, sobre todo en las ciencias sociales, no vieron este problema, sino

Si un paradigma funciona es porque resuelve enigmas que son “aquella categoría especial de problemas que pueden servir para poner a prueba el ingenio o la habilidad para resolverlos” (1981, p. 70). En estos términos, el científico es el solucionador de enigmas que pone en juego el paradigma en funcionamiento, lo que él tiene es el acicate de resolver algo que nadie ha logrado. “Muchas de las mentalidades científicas más brillantes han dedicado toda su atención profesional a enigmas exigentes de ese tipo” (1981, p. 72). De lo que se desprende que el científico es un agente activo que tiene como principal motor la resolución de los problemas del paradigma. La brillantez del científico para dar cuenta de los problemas depende de las reglas del juego existentes en el momento, del arreglo de compromiso entre los marcos conceptuales, los instrumentos producidos y los aspectos metodológicos existentes en el momento de entrar al convite para dar cuenta del enigma.

La ciencia normal tiene una práctica que es historizable, en tal sentido determinada, pero la investigación que produce no está, enteramente, suscrita a reglas. “Las reglas, según sugiero, se derivan de los paradigmas; pero éstos pueden dirigir la investigación, incluso sin reglas” (1981, p. 79). Compartir reglas no es lo sustantivo de la ciencia normal, en ella toman parte paradigmas que se originan en las tradiciones de cada campo de conocimiento. Para asentar que los paradigmas no obedecen a reglas concretas, Kuhn da algunas razones: por un lado, históricamente no se ha demostrado que los paradigmas funcionen alrededor de reglas; por otro, los científicos aprenden en relación con otros, el conocimiento tácito es tal vez más determinante para aprehender los modos de actuación profesional que las reglas prescritas para obtener alguna información; además, derivado del anterior, los paradigmas pueden funcionar sin una tentativa de racionalización extrema; finalmente, los paradigmas se encuentran antes de la consolidación de reglas extremas que dirijan la actividad de los científicos.

que consideraron que el enfoque de Kuhn presentaba un nuevo hecho, a saber, el hecho al que alude el término paradigma”. Los lectores de Kuhn tomaron la noción de paradigma como una vía para ahorrarse investigaciones futuras. (Feyerabend, 1982, p. 73).

En suma, la ciencia normal es la adhesión hacia un paradigma, que en un campo puede coexistir con otros, y que no se reduce a reglas a ser cumplidas para la consolidación del mismo. En mucho, el paradigma se aprende profesionalmente en un proceso amplio de inmersión entre los científicos. Sin embargo, la ciencia normal lleva, en su devenir, a la rigidización del paradigma y a crear resistencias al cambio. También, conduce a una especialización tan marcada que los cambios en un ramal científico, a pesar de ser importantes, pueden no tener eco en otros campos. Kuhn es contundente en señalar que el valor de la ciencia normal estaría en ser capaz de reconocer anomalías. “Cuando más preciso sea un paradigma y mayor sea su alcance, tanto más sensible será como indicador de la anomalía y, por consiguiente, de una ocasión para el cambio del paradigma” (1981, p. 111). Esto quiere decir, que si hay cambio de paradigma es porque la nueva teoría que se erige triunfante no se plantó en ese lugar con ligereza, sino que tuvo que convencer, convertir a los científicos. El lugar del agente es central en la estructura paradigmática; “Sólo aquellos que han tenido el valor de observar que su propio campo (o escuela) tienen paradigmas, están capacitados para sentir que algo importante se sacrifica mediante el cambio” (1981, p. 275).

Al tener como fondo el establecimiento de paradigmas consolidados lo que se vaticina en un campo como anomalía no es cualquier cosa, es una teoría capaz de cambiar otras que se anunciarían como más extensas que las anteriores. Los periodos de anomalía ponen en arenas movedizas el deseo de saber de los científicos y los dirige a campos a los que comúnmente no recurren para explicar nuevas formulaciones teóricas. El cambio conlleva una fuerte lucha con las representaciones personales y con las consolidadas en los grupos; es un cambio de gestalt y en ningún sentido la movilización es pacífica ni acumulativa, como clásicamente se entiende el acuñamiento del conocimiento científico.

La mutación no es de un concepto a otro sino de un sistema conceptual a otro, de una manera de percibir el mundo a otra, de una forma de plantear cuestiones a otra, por eso introduce en la explicación de la crisis la idea de revolución pues impacta al plano personal de los agentes que producen el saber, ya que afecta a la experiencia en su sentido más amplio:

es la transformación de la imaginación científica. Dice Kuhn que “Una revolución es... un tipo especial de cambio que entraña un determinado tipo de reestructuración de los acuerdos de grupo. Pero no es necesario que sea un gran cambio, ni se requiere que parezca revolucionario a aquellos que están fuera de una particular comunidad” (1981, p. 278). Las revoluciones, entonces, están ligadas a cada uno de los campos y tradiciones en donde la mudanza se ha efectuado. Para Kuhn, la revolución no sería una transformación del conjunto de campos; el cambio de paradigma socava la actividad profesional, moviliza sus fundamentos y da paso a nuevos baluartes. La teoría triunfante es la que más expresa lo que es la naturaleza. En este sentido advierte que no existe un proceso inmanente en la construcción del conocimiento, en términos de descubrir verdades, pues no hay caminos predeterminados que orienten la actividad científica (1981, p. 262). Lo que sí hay es afianzamiento de teorías y proceso de convencimiento, de conversión en la comunidad. Los científicos eligen tomando en cuenta razones como “exactitud, alcance, simplicidad, posibilidad de dar frutos” (1975, p. 429), a pesar de que estos criterios son generales en la filosofía de la ciencia, los científicos pueden dar sentidos diversos a cada uno de ellos, si bien es cierto que, bajo estos supuestos, no será tan arbitraria su significación.

La existencia de diversos paradigmas en un campo científico lleva a plantear el problema de la comunicación entre ellos. Para dar respuesta a este punto, Kuhn establece la noción de *incommensurabilidad*. La tarea de los científicos es argumentar, persuadir y no coaccionar para demostrar que un paradigma es mejor que otro. Cada paradigma es distinto, sin que por ello deje de ser ‘científico’. La incomensurabilidad existe en tres puntos: los problemas que cada tradición considera importantes de ser tratados; en este sentido, sus normas y formas de abordarlos serán diferentes. En segundo lugar, al interior de cada tradición existen paradigmas que se valen del vocabulario existente pero en ese paso hay pérdida de sentido de la definición anterior; “la comunicación a través de la línea de división revolucionaria es inevitablemente parcial” (1981, p. 232). En tercer lugar, la actividad profesional de los paradigmas en competencia es diferente, cada uno ve al mundo y se relaciona con él de manera diferenciada: ninguno es mejor que el otro.

Sujeto, saber y campo. Los trabajos de Kuhn vuelven a poner sobre la mesa la relación entre el sujeto que produce y su producto, así como las redes que el científico teje para validar su faena. Desde este punto de vista, la finalidad del conocimiento científico es la persuasión, el convencimiento entre los científicos. Aunque se ha visto brevemente, la idea de inconmensurabilidad plantea el hecho de que la ciencia crea conocimiento pero éste no puede ser considerado como holístico, no hay un conocimiento total sobre los objetos, acaso sólo puntos de vista a los cuales sería posible acogerse.

La idea de paradigma exhibe una noción de saber mucho más lábil que la de su predecesor, Lakatos. El saber no es único, hay diversos tipos de saberes en la matriz disciplinar. Por otro lado, Kuhn acepta que el conocimiento tácito es importante en la comunidad de científicos, se aprende el rol de científico con otros que están en el grupo. Además, relativiza la idea de ciencia al plantearla como un saber cuyo continente no sólo es la certeza, sino la creencia. Las creencias cambian y los sujetos las ponen a prueba constantemente, esta idea hace que la visión holística de la teoría sea abandonada y se relativice la importancia del conocimiento científico. La ciencia es un conocimiento más en la sociedad, realizado por un grupo concreto de sujetos.

En la literatura sobre filosofía de la ciencia la referencia a Kuhn es inevitable. También es posible encontrar diversas valoraciones sobre su propuesta. Estany (1990, pp. 88-92) realiza un interesante análisis interno de la obra, valora los ejemplos que han sido utilizados por el autor y lo que han dado a la teoría de los paradigmas. Por su parte, Laudan (1987) hace una valoración al conjunto de la obra de Kuhn poniendo en primer plano sus virtudes como el reconocimiento de macroteorías, la oposición planteada a una visión acumulativa de la ciencia, entre otros. Pero señala algunos límites. En primer lugar, parece que su idea de progreso está emparentada con el positivismo, pues el valor de la nueva teoría estaría en la amplitud que tendría para incluir más hechos que la teoría criticada. En segundo lugar, no se establece con claridad la relación entre los paradigmas y las teorías a las que cobija. De igual modo, es poco esclarecedor quién aparece primero: las teorías o el paradigma. En tercer lugar, la concepción de paradigma sería muy rígida para dar

cuenta de la evolución de las ideas en el paso del tiempo. En cuarto lugar, los paradigmas están implícitos y no se ve cuál es la relación de ellos en un campo de conocimiento. En quinto lugar, la historia de la ciencia ha demostrado que los científicos pueden asumir las mismas leyes y, sin embargo, adherirse a sistemas divergentes.

Desde otra perspectiva, Echevarría (1989) afirma que la historia de la ciencia no será la misma después de Kuhn, pues puso el acento en el papel de la historia para comprender el fenómeno científico, la creación de comunidades y las modalidades de interacción entre ellas. Fourez retoma la idea de paradigma y establece la lectura de éstos como “instrumentos intelectuales poderosos para el dominio del mundo” (1994, p. 92). Veiga (1992), por su parte, percibe un paralelismo entre Kuhn y Bourdieu. Los supuestos de éste podrían ampliar el espectro del autor de la teoría de las revoluciones científicas, para hacer un análisis más sociológico de la ciencia. Aunque también asume que existen fuertes diferencias entre ambos (Veiga, 1993).

3.1.3. Feyerabend: (no) todo vale

Las críticas más sagaces a la filosofía de la ciencia han sido planteadas por Paul Feyerabend quien, junto con Kuhn y Lakatos, se opone a la visión positivista de la ciencia, sin embargo, de los tres, Feyerabend es el que tiene las críticas más originales e incluso rebasan aquel dominio disciplinario. Sus escritos han sido recibidos con múltiples lecturas y no siempre con las más sensatas afirmaciones sobre su pensamiento. Sus textos no son metodológicos, no dice cuáles son los eventos que habrá que seguir para producir conocimiento científico, lo que no es un obstáculo para que muestre sus preferencias en relación con los campos que son analizados desde un punto de vista histórico. Feyerabend valora la tensión entre las reglas existentes y los derroteros que pasa el agente para producir conocimiento.

La propuesta para el análisis del campo de la “revolución copernicana”, mostrada en el “Tratado contra el método” es la siguiente: “Para comprenderlo hay que dividir el conocimiento de la época en componentes distintos y a veces claramente independientes, hay que analizar cómo reaccionaron los distintos grupos en distintas ocasiones ante cada

uno de los componentes y cómo lentamente desarrollaron el proceso que hoy denominamos, bastante sumariamente, “revolución copernicana”. Solamente este estudio punto por punto nos proporcionará una información sobre la razón y la práctica que no sea una mera repetición de nuestros ensueños metodológicos” (1982, p. 42). La última frase está dirigida a los filósofos de la ciencia que han convertido su tarea de reflexión en la aplicación de metodologías para valorar si el conocimiento producido merece ser calificado de científico. Combatir el modo de explicación del racionalismo crítico y cualquier actitud dogmática para explicar la ciencia, es la tarea que ha emprendido Feyerabend. Sintetizaré las sugerencias establecidas por el racionalismo crítico pues, en oposición a ellas, surgen ideas como: dadaísmo; *todo vale*; el principio de proliferación; inconmensurabilidad; la ciencia, un saber entre otros; y *la valoración social de la ciencia*.

Ubicarse desde el racionalismo crítico implica asumir un proceso de investigación que inicia con el planteamiento de un problema. El problema es resultado de un conflicto entre la teoría en uso y observaciones realizadas que no cumplen las predicciones de la teoría. La investigación se organiza al traducir los problemas en preguntas, éstas tendrían que relacionar, constantemente, la falta de cumplimiento de lo observado en relación con lo que se esperaba teóricamente, es decir, las preguntas deben subrayar la falta de regularidad esperada. Desde este marco, lo observado puede calificarse de irregular “porque hay una expectativa de regularidad... el término “irregularidad” tiene sentido sólo si disponemos de una regla” (1975, p. 106). Acto seguido, planteado el problema se intenta resolverlo, en donde la resolución es teórica: el científico propone una teoría que atañe al problema detectado. El siguiente paso es el planteamiento de críticas a la resolución ideada para explicar la irregularidad, las críticas permitirán determinar si la resolución es válida. Si el proceso es exitoso la naciente teoría desecha a las anteriores: la nueva teoría engloba los fenómenos de la anterior, contiene parte de verdad; explica los fracasos de su predecesora, abraza falsedad; e incluye predicciones adicionales, nuevo contenido. Finalmente, desde la perspectiva del racionalismo crítico, el conocimiento de la ciencia se incrementa a través del vaivén de conjeturas y refutaciones desde teorías menos abar-

cativas hasta teorías más generales. El racionalista crítico asume que la razón ha llevado a la ciencia por nuevos senderos, siendo éstos siempre mejores. La razón dirige a la ciencia y el producto es el conocimiento, cada vez más racional; así el progreso de la ciencia sería el “reemplazamiento completo de enunciados... en un cierto dominio” (1975, p. 120). Manera de enfocar el conocimiento y su producción que será criticado por Feyerabend a lo largo de su trayectoria intelectual.

DADAISMO. En oposición por supuesto, al racionalismo crítico, Feyerabend denomina a su proceder *analítico dadaísta*.²³ Con él aspira a movilizar la “consciencia profesional’ de los defensores del *status quo*” (1975, p. 160). Está en contra, por un lado, de la prescripción de reglas tendentes a sancionar las manufacturas científicas y, por otro, se aleja de aquellos que consideran que la ciencia es el saber sobre el cual debe girar la relación entre los hombres. La historia de la ciencia ilustra su aproximación. Al analizar diversos casos²⁴ se percata de la existencia de tradiciones sociales que han instaurado formas de producción de saber y que son ignoradas por los racionalistas (popperianos). Ignorancia que proyectan a la prescripción del trabajo científico. En oposición a tal punto de vista, Feyerabend afirma que la ciencia se produce con reglas y oponiéndose a ellas, con los procedimientos establecidos y bregando contra ellos, con argumentos racionales y pasión; aceptar reglas y conculcarlas no se opone a la construcción del conocimiento, las infracciones están ligadas al momento en que el saber se pone en jaque.

Las infracciones que comenten los científicos no son accidentes, “no son el resultado de un conocimiento insuficiente o de una falta de atención que pudieran haberse evitado. Por el contrario, vemos que son ne-

²³ En la primera versión de su obra, Feyerabend lo denominó *anarquista*, la razón del cambio la da él. Al respecto comenta: “un anarquista está dispuesto a matar mientras que un dadaísta no haría daño ni a una mosca (1975, p. 160, nota 33)”; *idem* (1981, p. 6, nota 12). Después de esta aclaración sorprende que sus críticos lo anatematicen como anarquista a pesar de las múltiples reimpressiones de sus textos.

²⁴ El estudio de casos es la aproximación metodológica preferida de Feyerabend, siempre siguiendo las recomendaciones esbozadas en el análisis de la “revolución copernicana”. En el apartado 3 de “Adiós a la razón” dedica unas líneas a este tema.

cesarias para el progreso”. La historia de la ciencia ha demostrado que se han construido teorías “bien porque algunos pensadores *decidieron* no ligarse a ciertas reglas metodológicas “obvias”, bien porque las *violaron involuntariamente*” (1975, p. 15). Las itálicas de la cita intentan subrayar la oposición de Feyerabend al racionalismo crítico, pues sostiene que el conocimiento no progresa ya con la asunción de estándares previamente difundidos, ora por argumentos clásicamente sostenidos como racionales. El dadaísmo implica, en términos de comunidad científica, que se puede proceder de muchas formas para construir saber, y el saber en su construcción no siempre está ligado a reglas o normas valoradas como científicas por las comunidades.

TODO VALE. El análisis de la “revolución copernicana” (entre otros) le lleva a sostener que el conocimiento ha avanzado considerando reglas fundamentales, teniendo en mente algunas reglas opuestas, o ignorándolas; también elaborando hipótesis de menor contenido que la hipótesis general, proponiendo hipótesis *ad hoc*, formulando hipótesis contradictorias. Simultáneamente, Feyerabend muestra que la evolución del conocimiento instaaura estilos argumentativos requeridos por las teorías para dar cuenta de lo real. En sus detallados análisis, argumenta que, de hecho, existen diversas formas de producción de saber no detectados como tales bajo la mirada estrecha del racionalismo crítico. Para Feyerabend, el reconocimiento de la diversidad de formas de producción y de expresión del conocimiento renovarían a la filosofía de la ciencia (1982, p. 232; 1984, p. 80)

“Contra el método” y “Tratado contra el método” tienen el interés de oponerse a la visión estrecha de los racionalistas críticos. Hacia ellos va dirigido el postulado “Todo vale”, pues no aceptan la pluralidad de acciones que las tradiciones científicas han utilizado para evolucionar. Si los racionalistas buscan principios, Feyerabend les da uno, que de hecho no funcionaría como tal en la lógica a la que ellos están acostumbrados.²⁵

²⁵ Sigo aquí el comentario que dice: “Pero “todo vale” no expresa ninguna convicción mía, sino que es un compendio jocoso de los apuros del racionalista: si quieres criterios universales –digo–, si no puedes vivir sin principios... entonces yo te proporciono uno de esos principios. Será vacío, inútil y

En palabras de Feyerabend, “*A quienes consideren el rico material de que nos provee la historia y no intenten empobrecerlo para dar satisfacción a sus más bajos instintos y al deseo de seguridad intelectual que proporcionan, por ejemplo, la claridad y la precisión, a esas personas les parecerá que hay solamente un principio que puede ser defendido bajo cualquier circunstancia y en todas las etapas del desarrollo humano. Me refiero al principio todo vale*” (1975, p. 22, las dos primeras itálicas son mías). El párrafo y el principio están dirigidos a *quienes consideren, a esas personas* deseosas de principios: los racionalistas. Después de esta afirmación, el libro en su conjunto, no vuelve a tomarlo. Más adelante, al asumir una actitud humanitaria en la construcción del saber y en los efectos de la ciencia, sostiene, en su análisis, el principio de proliferación.

PRINCIPIO DE PROLIFERACIÓN. Feyerabend arremete contra el racionalismo crítico calificándolo de falto de una actitud humanitaria, pues afecta al desarrollo individual de los ciudadanos al mostrar una visión cerrada y estereotipada de la construcción del saber en los campos de conocimiento. Dice que “El principio de proliferación es también parte esencial de una perspectiva humanitaria” (1975, p. 24). La proliferación es un envite a retomar los saberes que la humanidad ha producido y que en nombre de la ciencia los hombres han soterrado: “La proliferación se introduce como solución a un problema de *vida*” (1975, p. 28). Bajo esta serie de ideas, la ciencia sería asumida por la comunidad académica como una cuestión más de la actividad humana y no sería el centro la existencia del hombre; a pesar de que pone en suspenso la universalidad del saber, admite la evolución del mismo.

Este principio llevaría a construir una racionalidad diversa, pues criticaría los supuestos de la ciencia; permitiría concebirla como una

bastante ridículo, pero será un ‘principio’. Será el ‘principio’ ‘todo vale’” (1982, p. 223). En la nota 38 de “Contra el método” asienta: “Las teorías del conocimiento... *evolucionan* como todo lo demás. Encontramos principios nuevos, abandonamos los viejos. Ahora bien, hay algunas personas que sólo aceptarán una epistemología si tiene alguna estabilidad, o “racionalidad” como ellos mismos gustan decir. Bien: podrán tener, sin duda, una epistemología así y “todo vale” será su único principio” (1975, p. 163). En la versión castellana de *Adiós a la razón* (1984) y en “Tratado contra el método” se traduce “todo sirve”, preferimos el anterior pues el contexto de la expresión no sería tan utilitario como lo propone el traductor.

empresa abierta a la búsqueda de nuevos horizontes. “La lección para la epistemología es ésta: No trabajar con conceptos estables” (1975, p. 40), la mudanza del saber se garantiza si hay movilidad en la racionalidad y en la comprensión del mundo. Concepción que afectaría al historiador de la ciencia, se alejaría de las reglas, daría cuenta del proceder científico pues “está indeterminado de muchas maneras, es ambiguo, y *nunca está completamente separado de la base histórica*” (1975, p. 52). Por extensión, el principio de proliferación afirma que la razón se encuentra en constante movimiento y a la vez ligada a tradiciones socialmente estructuradas.²⁶ La proliferación no es un método, sería algo así “como un medio para demostrar las limitaciones de la inducción, la falsación, la invariancia de significado” (1982, p. 220); los límites de la propuesta de conocimiento modélico sostenido por los científicos. El reconocimiento de tradiciones le lleva a sostener que, mediante los supuestos actuales de la filosofía de la ciencia, las teorías no pueden ser comparadas con los procedimientos clásicos con los que nacieron los campos de conocimiento, aquí introduce el tema de la inconmensurabilidad.

INCONMENSURABILIDAD. El racionalismo crítico apuesta por la estandarización de normas con el fin de evaluar el conocimiento. Según esta tradición las normas generales permitirían valorar diversas tradiciones y los productos que ellas logran. En oposición a esta aseveración, Feyerabend afirma²⁷: las teorías que la filosofía de la ciencia intenta valorar con los mismos patrones son disyuntivas inconmensurables. La filosofía de la ciencia mira a las teorías científicas sólo como organizaciones conceptuales, pero las teorías construidas tienen efectos de otro tipo: en un sentido amplio implican cambios ontológicos, mudan las formas de percibir el objeto, los métodos, los argumentos y lleva a la

²⁶ En este sentido, Feyerabend da cuenta del papel de las tradiciones en la presentación y experimentación con el saber. Con ello critica las nociones clásicas de la epistemología: contexto de descubrimiento y contexto de justificación, en el capítulo “Descubrimiento y justificación” (1975, pp. 99-103), además de advertir que su utilización llevaría a la paralización del conocimiento.

²⁷ Feyerabend es contundente al señalar que la noción, por él incorporada, precede a la publicación del libro de Kuhn (1982, p. 75, nota 118; 1984, tercera parte).

producción de instrumentos requeridos para dar cuenta de los sistemas teóricos empleados, se producen herramientas intelectuales.

Por otro lado, la filosofía de la ciencia tiene una visión ortodoxa del conocimiento científico, lo percibe como acumulación de saberes, adición interminable de enunciados que tienden a sustituir a los anteriores. Para Feyerabend este patrón es estrecho, si bien acepta la visión de que los conocimientos evolucionan, no asume una definición lineal ni acumulativa. Al respecto dice: “Las teorías científicas contienen contradicciones y no obstante progresan, conducen a nuevos descubrimientos y amplían nuestro horizonte. La ciencia incoherente progresa y es fecunda” (1982, pp. 250-251). En suma, no es posible la comparación lógica de las teorías que rivalizan en un campo, pues los enunciados teóricos están en relación con el momento histórico en el que aparecen. En su afán de salirse del racionalismo crítico, insinúa algunos criterios²⁸ para la elección, valoración y análisis de la teoría: el carácter humano²⁹ de la teoría; el gusto y la argumentación; y, finalmente, los modos de explicación que propone. Estos criterios también son válidos para el reconocimiento de diversas tradiciones en los campos de conocimiento, pues para Feyerabend, la ciencia, entre otros, es un saber más.

LA CIENCIA, UN SABER ENTRE OTROS. Feyerabend recuerda que para Wittgenstein la ciencia no es una entidad monolítica, sino que está compuesta de múltiples tradiciones. No sólo eso, la ciencia es una tradición más entre otras. Propone la noción de inconmensurabilidad ante este hecho. Son múltiples los argumentos que utiliza para valorar la importancia de las tradiciones. Las tradiciones: “no son buenas ni malas: simplemente son”; adoptan “propiedades deseables o indeseables sólo

²⁸ Que en su opinión en nada se opone en la valoración de otras actividades humanas, como el teatro y la poesía. (1987, p. 207, nota 220). Además, cabe indicar que tampoco los coloca como una opción metodológica, pues “todas las metodologías, incluidas las más obvias, tienen sus límites” (1982, p. 32).

²⁹ La idea de actitud humanitaria la introduce en el primer capítulo de “Contra el método”, más adelante afirma, como ya se indicó, que “El principio de proliferación es también parte esencial de una perspectiva humanitaria” (1975, p.24). Es consecuente con la idea de que la ciencia es una tradición más entre otras.

cuando se compara con otra tradición”; esto lleva a que “implican un relativismo” ya que se reconocen diversos valores; por otro lado, “cada tradición tiene sus formas peculiares de ganar adeptos”; en relación con los agentes, propone la acción de los sujetos, los que estarían en condiciones de “cambiar al mismo tiempo las tradiciones que utilizan”; las tradiciones pueden modificarse por cambios dirigidos o por cambios abiertos; en una sociedad libre una tradición no se impone a otras (1982, pp. 26-31). Asienta que en la época moderna la ciencia se impuso por la fuerza, no por la argumentación.

En oposición al racionalismo crítico, Feyerabend resalta la importancia de otros tipos de saberes. El hombre común y el científico, por el mero hecho de vivir, de existir, de relacionarse con los otros y con el mundo, colocan en sus actos múltiples saberes fuera de la órbita de la perspectiva racionalizante de la ciencia. Dice al respecto: “El saber pone en orden eventos. Diferentes formas de saber generan diversos esbozos de orden” (1987, p. 132). Subraya la importancia del conocimiento tácito, del saber lingüístico, de las diversas formas de representación que tienen las culturas, de las creencias populares, del saber de la escritura,³⁰ de las narraciones, los listados, los cuentos dramáticos. En sus palabras: “El segundo tema de mis escritos es la autoridad de las ciencias. Afirmo que no existe ninguna razón “objetiva” para preferir la ciencia y el racionalismo occidental a otras tradiciones” (1987, p. 338).

Además, no sólo asevera que la ciencia es un saber más entre otros, sino que alerta sobre aquellos científicos que intentan hacer de su parcela de conocimiento el centro de las reflexiones científicas. Propone –sus reflexiones sobre Mach³¹ son ilustrativas al respecto– tomar como objeto a la ciencia en su conjunto para que la crítica no caiga en los escollos, la mirada parcial de la racionalización, la prescripción metodológica o en la alabanza del progreso inacabado que se lograría con la ciencia.

³⁰ A partir de la escritura “El saber fue definido como aquello que podía ser extraído de una página escrita” (1987, p. 131). Es preciso indicar que la versión francesa de “Adieu la raison” (1987) difiere de la versión castellana “Adiós a la razón” (1984), a pesar de tener un patrón común de contenido.

³¹ Los comentarios de Feyerabend sobre Mach se encuentran en 1982 (pp. 232-244), y en 1987 (pp. 222-252).

LA VALORACIÓN SOCIAL DE LA CIENCIA. La ciencia ha sido criticada por Feyerabend, primero desde la epistemología, después desde la ontología y más adelante a partir de la filosofía. La posición política que asume es de crítica hacia el hecho de que los hombres han erigido a la ciencia como fuente de la cual desprenden patrones de vida; y hacia los intelectuales como agentes protagónicos en la difusión de este saber.

Los embates contra el racionalismo crítico le llevan a oponerse a la ideología cientificista, de los filósofos de la ciencia y de los propios científicos. Primero, desmonta el argumento de la unidad: la ciencia no es una sino que hay tradiciones en pugna, contradicción o cohabitación. Después, ciencia y verdad no van de la mano, la ciencia es un saber más entre otros. Así, la ciencia puede ser una amenaza para la sociedad al pretender el monopolio de la racionalidad como la única vía deseable de saber humano. Atendiendo a una actitud humanitaria, por el hecho de que la ciencia es producto humano –incluso las normas que la cercan–, por eso mismo “es posible escapar de la ciencia tal como hoy la conocemos” (1975, p. 134). A partir de la influencia que tiene la ciencia en la sociedad, propone la creación de grupos democráticos de supervisión ciudadana, pues la ciencia se puede convertir en una amenaza para la democracia, sugerencia consecuente con el principio de proliferación cuyo desenlace es la tolerancia hacia diversas tradiciones.

Otro sector de crítica en sus obras son los intelectuales. Feyerabend afirma que los científicos son la primera víctima de la ciencia moderna, en los informes ellos están borrados como sujetos: “obsérvese que el sujeto ha desaparecido enteramente. Ya no hay ‘me sorprendió mucho encontrar’... sino ‘Es sorprendente encontrar’” (1975, p. 147). Sin embargo, la anulación del sujeto no es reconocida por los propios especialistas que consideran esta forma de escritura como propia del gremio y la promueven persistentemente. Los intelectuales carecen de autocrítica alrededor del tema de la ciencia; para Feyerabend, no dejan de afiliarse a un pensamiento único: “Los intelectuales liberales son también ‘racionalistas’” (1982, p. 87), y propone que cuando ocupen cargos públicos deben ser supervisados por los ciudadanos, aconseja “*utilizar a los expertos, pero sin creerles jamás y –desde luego– sin fiarse de ellos por completo*” (1982, p. 87).

Los criterios para valorar a la ciencia en una sociedad libre serían externos a ella. Con tal argumento Feyerabend se diferencia de Kuhn y Lakatos y del conjunto de filósofos de la ciencia. De esta manera, una sociedad libre creará estructuras para proteger la participación de los ciudadanos; favorecerá las discusiones abiertas y no dirigidas: “una sociedad libre insiste en la separación de la ciencia y de la sociedad”. El ciudadano tiene derecho a participar en múltiples tradiciones, pues éstas no son independientes de los individuos y del mundo. El mundo se aprehende asimilando y participando en las tradiciones (1982, p. 35).

Sujeto, saber y campo. Feyerabend reconoce que los campos científicos tienen regiones concretas y relativamente delimitadas, pero, al contrario de muchos epistemólogos, no enaltece a la ciencia y evita colocarla como un saber superior a otros.

Los planteamientos de Feyerabend llevan a comprender a la comunidad académica como grupos que están en deuda con la posición social e institucional que ocupan. No son grupos especiales a los que se les toleraría cualquier actividad, son otros ciudadanos más a los que la sociedad tendría que pedir cuentas. Otro aspecto que se desprende de sus escritos, es la propuesta de autorreflexión que los científicos asumirían sobre su actividad y de su compromiso social. Baja a los intelectuales de su pedestal y los conmina a la autoobservación permanente. En estos términos, la comunidad de científicos tendría que estar alerta a las múltiples tradiciones sociales y relativizar su lugar frente a ellas.

Por otro lado, resalta la libertad a la que la comunidad académica podría apelar en la construcción del conocimiento, sin estar atada a presupuestos metodológicos que ceñirían su labor. Los filósofos de la ciencia interpelan al científico para participar en la dirección y construcción del saber, pero Feyerabend apela a la acción del ciudadano para vigilar no sólo la construcción del saber sino la dirección que se le da en el plano extracientífico.

Para Feyerabend no existiría un saber superior a otro de los socialmente construidos, por lo tanto, no existe la Verdad. Los saberes tienen su lugar en la historia y no demerita el saber del hombre de la calle en relación con el que posee el científico. Reconoce la asimetría en la que

están situados, pero valora la posición simétrica de ambos: son humanos y están en relación al compartir el mismo mundo. Este punto es crucial para valorar la actividad del científico.

Sobre estos autores unas palabras. El debate interno en el campo de la filosofía de la ciencia pone en el centro de discusión la naturaleza de la ciencia. Cabe resaltar que, a diferencia del racionalismo crítico, la ciencia es un tipo de creencia, es decir, es una forma de saber que ha sido producida socialmente. Lo que invita a pensar que los productos de la ciencia han salido de la actividad humana, que están en relación con los agentes que los crean y con las posiciones que ocupan en los campos de conocimiento.

Asimismo, Kuhn, Lakatos y Feyerabend conciben al sujeto como agente activo en la producción de creencias, además como elemento que, en la producción de conocimiento, toma en cuenta los envites de los grupos que se encuentran trabajando alrededor de una determinada problemática. El punto de vista externo a la producción de ámbitos de conocimiento también está incluido en sus argumentaciones, apartan a la epistemología del dominio de la lógica en la que se encontraba en las tradiciones positivistas.

Sin embargo, cabe matizar la posición de Lakatos, quien parece no desligarse del todo de la tradición del racionalismo crítico, ya que tiene una visión voluntarista del trabajo científico y tiende a desligar al agente del contexto de producción, como si las condiciones institucionales no le tocasen. También cabe señalar el énfasis que hace de lo racional para explicar la producción del conocimiento y dar cuenta de la sucesión de los programas científicos. Esta posición es, actualmente, abanderada por las instituciones que se dedican, clara o tangencialmente, a la producción de conocimiento o a la difusión del mismo.

3.2. SUJETO Y CAMPO: LA TENSIÓN SABER-PODER

Dar cuenta del sujeto situado al interior de la tensión entre saber y poder es uno de los temas que Foucault ha intentado elucidar en su obra: él mismo no presenta sus investigaciones como un producto coherente (es decir, falto de sinsabores) ni tuvo la pretensión de construir un conjun-

to sistemático alrededor de un ámbito en concreto (sus obras admiten diversas interpretaciones, por la amplitud de temas expuestos). Todo lo contrario, su crítica a los grandes sistemas racionales con pretensiones de universalización le ha llevado a exponer problemas (poder, saber, sujeto, locura, literatura, entre otros), formas de acceso metodológico (arqueología, hermenéutica, genealogía), o teorías (políticas, sociales, de conocimiento). Ante sus escritos, los lectores intentan tomar partido por tal o cual punto como eje central. No cabe duda de que hay argumentos para varias interpretaciones.

Foucault³² sitúa su trayectoria intelectual en la tradición crítica que se desprende de Kant, “se podría denominar su empresa *Historia crítica del pensamiento*” (Huisman, 1993, p. 1022) que daría cuenta de las condiciones en las que el sujeto y el objeto se forman y modifican. El análisis de la relación entre el sujeto y la verdad implicó el establecimiento de algunos recursos metodológicos. En primer lugar, rechazo de los universales antropológicos al compenetrarse en el estudio del sujeto y de los modos en los que su objetivación es posible; es decir, afirma la inexistencia de una esencia inmanente a la naturaleza humana, camino que logra al preguntarse sobre las condiciones de aparición de tal o cual argumento relativo al sujeto. Al renunciar a la idea de universales, Foucault se encamina a la elaboración de una historia de la ontología y verla como un saber más y no como el saber determinante de la explicación del sujeto (Foucault, 1989; Jambet, 1995).

En segundo lugar, Foucault desciende hacia el campo de la experiencia donde el sujeto y el objeto se constituyen, trata de dar cuenta de las formas en que mudan; la aparición de nuevos objetos modifican al sujeto y el campo de experiencia se ve, igualmente, alterado: “ese nexo tendrá la virtud de nombrar lo real, y por esa verdad el sujeto tendrá la experiencia de lo real. Ese lazo entre verdad, sujeto y experiencia es indefectible” (Jambet, 1995, p. 232). En tercer lugar, analizar la relación del sujeto y la verdad lleva a poner especial atención al análisis de las

³² En el *Dictionnaire des philosophes*, compilado por Daniel Huisman (1993) se encuentra un artículo sobre Foucault firmado por Maurice Florance (pp.1021-1024), se sabe que el autor de este artículo es el propio Michel Foucault.

prácticas, “entendidas como modo de tratar y de pensar, a la vez que dan la clave de inteligibilidad para la constitución correlativa del sujeto y del objeto” (Huisman, 1993, p. 1023). Más allá de los aspectos metodológicos, intentaré resaltar algunos temas de Foucault pertinentes para este trabajo: *sujeto, poder y dispositivos*.

SUJETO. Foucault afirmó que en los últimos 20 años de su vida el tema central de sus reflexiones fue el sujeto; en particular, los modos de objetivación que permiten la constitución del sujeto (Dreyfus y Rabinow, 1988³³). En ese sentido, cabe leer su obra tomando como eje central esta temática; desde tal afirmación se deduciría que poder y saber se encontrarían girando alrededor del sujeto, por lo que algunas críticas o conclusiones prematuras de su obra se desvanecerían.

La constitución del sujeto es analizada a través de dos caras, ambas pertenecientes a un mismo proceso: los modos de subjetivación y objetivación. La subjetivación trataría aspectos relativos a lo que el sujeto debe ser, las condiciones a las que está sometido, el lugar que ocupa en lo imaginario, o en lo real. Al unísono, la segunda daría cuenta de las condiciones que permiten que una cosa devenga, o no, en objeto posible de conocimiento, cómo es problematizado, cuáles son los procedimientos de recorte o de sometimiento a los que se incorpora. Para Foucault la articulación de la subjetivación y la objetivación se daría a través de la elucidación de los “juegos de verdad”, proceso que consiste en el descubrimiento de reglas sobre determinadas cosas, por lo que la historia crítica del pensamiento sería la historia de la relevancia de los juegos de verdad: se trata de “saber cómo se han formado los diversos juegos de verdad a través de los cuales el sujeto ha devenido objeto de conocimiento” (Huisman, 1993, p. 1022).

El tema de la constitución del sujeto ha sido abordada por Foucault en dos aproximaciones: por un lado, la forma en que las ciencias humanas toman al sujeto, en tanto sujeto productor, viviente, parlante, tema central

³³ Este texto tiene, al final, una entrevista a M. Foucault, el que hace una valoración de sus escritos e intenta reorganizar la producción hasta el momento por él realizada.

de “Las palabras y las cosas” (analizada a partir de la noción de episteme,³⁴ que después abandonaría), además de estudiar al sujeto valorado desde la óptica de las normas; es decir, al loco, al delincuente, al enfermo, tema de libros como *Nacimiento de la clínica*, *Vigilar y castigar*, *Historia de la locura*. Por otro lado, la constitución del sujeto ha sido estudiada por Foucault en el análisis de los procesos que lo han convertido en objeto de observación, desciframiento o análisis. Por el estudio de aquellas prácticas en donde “los individuos han sido llamados a reconocerse todos como sujetos de placer, de deseo, de concupiscencia, de tentación, y que han sido solicitados, por diversos medios (examen de sí, ejercicios espirituales, testimonios, confesión), desplegar a propósito de ellos mismos, y de lo que constituye la parte más secreta, la más individual de su subjetividad, el juego de lo verdadero y de lo falso (Huisman, 1993, p. 1023)”. En esta trayectoria se ubicarían libros como “Tecnologías del yo” e “Inquietud de sí”.

El tema del sujeto aparece tempranamente en la obra de Foucault, en sus embates con la idea de que el centro rector de la actividad humana es el sujeto de la conciencia. En este sentido, se opone tanto a la fenomenología y a las corrientes iniciales del estructuralismo (principalmente del pensamiento de Levi-Strauss), como a la idea de un actor definido en tanto agente autónomo que decide, sin apelar a otros, y que se supone la materialización de la razón, de la trascendencia histórica. En todo caso, para Foucault, el sujeto es el resultado de un proceso de determinación y de actividad: activamente se construye en la determinación (así como se resiste a ella) y no tiene una dirección fijada de antemano, ni un proyecto establecido al cual dirigirse.

Las prácticas donde el saber se pone en acto objetivan al sujeto, marcan un continente de verdad y coloca en juego lazos de identidad. En este sentido, el sujeto está sujetado a las coordenadas sociales, culturales e históricas donde actúa; dar cuenta del sujeto implica sostener a la sujeción como productora del sujeto: es efecto de prácticas de poder frente a campos de experiencias concretos (locura, enfermedad, sexua-

³⁴ Popkewitz (1994) retoma los contenidos de la idea de episteme de Foucault para su propuesta de epistemología social.

lidad). Se podrían situar (Álvarez J., 1995) tres momentos del análisis de Foucault en relación con el tema de la constitución del sujeto. En primer lugar, el análisis de la locura (*Historia de la locura*) le permite visualizar al sujeto separado de la verdad que emite, pues el loco, según las prácticas médicas, no estará en posición de ella, será el cuerpo médico el que tiene acceso a la verdad del otro. En segundo lugar, el sujeto como producto de las prácticas dirigidas a la captura del alma; las prácticas se dedican al control disciplinario, a la individuación (*Vigilar y castigar*), campos de conocimiento e instituciones relacionadas con ello ponen en acto un arduo mecanismo de constitución del sujeto (Foucault, 1994).

En tercer lugar, la explicación de la constitución del sujeto, de la subjetividad, a través del análisis de la sexualidad, donde emerge el tema de las técnicas del yo, la constitución del sujeto a través de lo que el propio sujeto dice de sí mismo. El sujeto se toma como objeto para autoconformarse, como ejercicio de poder, en este sentido, el poder engendra un saber de sí que permite al sujeto constituirse en tanto se encuentra en relación con otros y consigo mismo.

En cuanto a la temática de la constitución del sujeto, la filosofía de la conciencia puso el acento de la explicación en la relación con el otro. En este punto, Foucault señala que existe sujeto en tanto hay experiencia de sí; la relación consigo mismo es detonante para establecer una nueva historia de los modos de ser del sujeto, de sus condiciones de posibilidad. Así, la sujeción no se encuentra sólo determinada por lo externo, aunque las prácticas de gobierno³⁵ son diversas, múltiples, sino también por lo que el propio sujeto ha construido para sí, pues el propio sujeto se puede tomar como objeto y producir saber sobre sí mismo, construir su subjetividad: en suma, el sujeto es un ser activo que se construye a sí mismo en relación con los otros y consigo mismo. En oposición a las teorías universalistas, Foucault emprende la tarea de mostrar los modos de ser sujeto en la cultura occidental, el presupuesto central de estos modos

³⁵ En el texto de *La gubernamentalidad* (1991a) analiza el proyecto de trabajo relativo al análisis de las prácticas de gobierno.

del ser es que el sujeto no permanece ajeno al poder; es decir, no hay relación de exterioridad del sujeto en relación con el poder.

PODER. Clásicamente se ha relacionado el poder con el dominio, con la violencia. Los autores que han reflexionado sobre el tema lo han cercado sólo en el ámbito de la restricción, de la coerción, de la dominación, por lo que generalmente se le inscribe en las dinámicas del conflicto. Hay otras teorías que, sin tomarla necesariamente en su elemento coercitivo delegan esta actividad a las funciones de estado³⁶ o dedican el análisis a la búsqueda de alternativas a las teorías clásicas del poder. Sin embargo, la aproximación de Foucault ha llevado el tema por otros desfiladeros; el poder existe en tanto compleja red de relaciones.

Tomado desde el ángulo de las relaciones, el poder no se localiza en entidades estatales, no es materia exclusiva de las instituciones, no es un conjunto de reglas que tiendan a dirigir la sujeción de los individuos a tal o cual decálogo de normas, tampoco es la dominación de un estrato social sobre otro. El poder aparece por el mero hecho de vivir en sociedad, de relacionarse con otros y con uno mismo, es constitutivo de nuestro ser social: “Vivir en sociedad es vivir de tal manera que sea posible la acción de unos sobre la acción de los otros. Una sociedad sin relaciones de poder no puede ser sino una abstracción” (Dreyfus y Rabinow, p. 85). En este sentido, no se trata de una sustancia (Foucault, 1990, p. 138) ni de un presupuesto universal, sino de prácticas locales, concretas, fechadas. Por ello denomina al trabajo de elucidación *microfísica del poder*.

De lo anterior, se desprende que el poder no tiene existencia concreta,³⁷ pues no hay una fuente de donde emane; lo que sí existe son relaciones de poder; es algo que inviste a las prácticas o acciones concretas que, al ponerse en acto, no aspiran a la unidad en el conjunto de la sociedad (de ahí que Foucault reflexione alrededor de las prácticas de vi-

³⁶ Como sería el caso de Hannah Arendt alrededor del tema del poder. Al respecto ver el texto de Steven Lukes (1985) que realiza un análisis notable de las formas en que, tradicionalmente, se ha tratado este tema en diversas teorías sociales.

³⁷ Al respecto, Foucault señala que “el poder no es una institución, y no es una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados” (1977, p. 113).

gilancia, las de castigo, las del cuidado de sí, etcétera). Lo que se trataría de analizar serían las prácticas que constituyen subjetividades, pues el sujeto es producto del intersticio que se localiza entre las relaciones de poder y los juegos de verdad, recordemos que Foucault afirma que el tema central es el sujeto y no el poder.

Lo particular del tratamiento de Foucault en relación con el poder es afirmar su carácter positivo, en sus palabras: “Lo que hace que el poder agarre, que se le acepte, es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho la atraviesa, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos” (Foucault, 1992, p. 182). Hay dos formas en las que Foucault analiza la concreción del poder, la creación de individualidades: la disciplina y el ser sexuado.

Al analizar la disciplina Foucault concluye que hay prácticas que no están dirigidas a la conciencia sino al control del cuerpo. En *Vigilar y castigar* (1994) demuestra cómo se convierte en objeto de dedicación, de cuidado, de examen, disciplina lograda a través de cuatro mecanismos: la repartición de los sujetos en el espacio, el control de sus actividades, la elaboración de programas progresivos y la puesta en acto de mecanismos sencillos de control (el examen, la sanción normalizadora y la mirada jerárquica).

El ser sexuado, según Foucault, parece ser una preocupación central en la sociedad occidental, pues sobre el sexo se ejerce poder, ya por medio de la persecución al onanismo, ya por la prohibición de algunas actividades sexuales, así como el examen de los cuerpos profesionales o por mecanismos ante los cuales el propio sujeto se muestra como sujeto deseante (la confesión). El conjunto de prácticas que se instauran sobre el dominio de sí produce saber a partir del cual el sujeto se mide/es medido, se valora/es valorado o se toma/es tomado como objeto de conocimiento (Foucault, 1989).

Saber³⁸ y poder, por lo tanto, no están aislados, están enlazados. Así, sin un afán causalista se puede afirmar que el poder produce saber. La

³⁸ Álvarez J. resume la posición de Foucault señalando que “El saber comprende conjunto de objetos, posiciones de sujeto, coexistencia de enunciados, posibilidades de utilización” (1995, p. 106).

relación de sendos elementos es constante en la obra de Foucault. Pero cabe indicar que la noción de saber no se equipara con la de ámbito disciplinario (1989, p. 21). En este sentido, saber y ciencia no corresponden, la ciencia es una forma que tiene el saber de concretarse, es una práctica discursiva que ha seleccionado objetos y estrategias para abordarlo. Es más, para Foucault, una de las formas que, históricamente, ha producido la relación saber-poder es la ciencia. Las ciencias, en especial las humanas, tienen su origen en prácticas de control del sujeto, en relación con el examen, señala; “medio de fijar o de restaurar la norma, la regla, la división, la cualificación, la exclusión; pero también matriz de todas las psicologías, sociologías, psiquiatrías, psicoanálisis, en resumen de lo que se llama las ciencias del hombre” (Foucault, 1989, pp. 20-21). Los dispositivos permitirían valorar la relación entre saber y poder.

DISPOSITIVOS. Foucault no establece la clásica separación entre teoría y práctica; para él, la práctica pone en acto conocimiento y al momento se genera saber. Las prácticas de intervención sobre lo real son prácticas de conocimiento, por lo que desde este punto de vista la teoría sólo es un modo de producción del saber. Particulariza a los dispositivos el hecho de que son productores de la subjetividad, de la experiencia de sí en donde el sujeto se produce. Para Foucault los modos de experiencia de sí, se construyen históricamente.

Según Deleuze, el dispositivo es un conjunto multidimensional, particularizado por cuatro aspectos: la visibilidad, es un régimen que instituye, al no existir el sujeto no existe el dispositivo. Por otro lado, el régimen de enunciación, cada dispositivo contiene enunciados particulares. Además, existen regímenes de fuerza, es decir, el poder tiene acto de presencia en el dispositivo; hay una red de relaciones en donde se produce la subjetividad. Finalmente, el régimen de subjetivación, los dispositivos, históricamente, han producido subjetividades concretas, específicas, lo importante del estudio de un dispositivo es mostrar la subjetividad particular que pone en juego. Para Deleuze “todo dispositivo se define pues por su tenor de novedad y creatividad, el cual marca al mismo tiempo su capacidad de transformarse o de fisurarse y en provecho de un dispositivo futuro... Pertenece a ciertos dispositivos y obramos en ellos” (1995, p. 159).

Mediante el análisis de los dispositivos, Foucault emprende un trabajo de explicación ontológica, pero separada de la problemática de los universales, materia prima de la filosofía clásica. El dispositivo se hace valer de una tecnología: de instalaciones, reglamentos, discursos, de lo dicho y no dicho. Asimismo, es una estrategia de dominación (Foucault, 1989, pp. 155-165; 1991a, p. 128). En los últimos escritos, Foucault va sustituyendo la noción de dispositivo por la de tecnologías, y el vuelco parece ser la concreción que desea hacer del vínculo poder-saber. Las tecnologías³⁹ se materializan entre los individuos, por lo que están organizadas racionalmente para hacer del sujeto objeto de saber y de intervención.

Para Foucault, la práctica de sí tiene una función crítica; por ejemplo, deshacerse de malos hábitos. También una función de lucha; “la práctica de sí es concebida como un combate permanente. No se trata solamente de formar, para el porvenir, un hombre de valor. Es necesario dar al individuo las armas y el coraje que le permitan batirse toda su vida” (1989, p. 152). Se agrega a lo anterior la función curativa y terapéutica que tiene el cuidado de sí. En suma, las prácticas sobre sí mismo tienen en la mira la producción de un modo de ser, dirigidos al cuerpo, al alma, a los pensamientos.⁴⁰

Sujeto, saber y campo. La teoría del sujeto está en deuda con los estudios foucaultianos. Foucault reconoce que el sujeto se constituye activamente en la determinación, que las prácticas sociales producen sujetos y que el proceso no puede separarse del tema sujeto-verdad. Por extrapolación, la comunidad de científicos produce a sus agentes. Los científicos son efecto de prácticas que, orientadas bajo una visión concreta de la realidad, tienden a constituir regímenes de verdad; ya en la producción de una cosmovisión, ora en el logro de actividades para legitimar la verdad que ponen en juego. Además, los campos de conocimiento ponen en juego dispositivos concretos para incorporar, a su visión del mundo, los individuos participantes.

³⁹ Foucault distingue entre tecnologías de sistemas de signos, de producción, de poder y del yo. Inició el estudio de las dos últimas en el texto *Tecnologías del yo* (1990, p. 48).

⁴⁰ Larrosa (1995) muestra algunos dispositivos pedagógicos en los que se construye o modifica la experiencia de sí. Señala los siguientes: ver-se, expresar-se, narrar-se, juzgar-se, dominar-se.

La idea de dispositivo enlaza al sujeto concreto (como una posibilidad de ser) con los grupos, en este caso con los científicos (pues legitiman una forma de ser). El sujeto es un ser activo que se construye a sí mismo en relación con los otros y consigo mismo.

Por otro lado, la comunidad de científicos puede ser analizada a través de la noción de juegos de verdad y extraer de ahí las lecciones pertinentes para comprender cómo se establece una verdad sobre otra y la participación de la comunidad en su instauración. El análisis histórico expondría los cambios de prácticas y de regímenes de verdad.

La noción de saber se revitaliza en Foucault; la ciencia sería un saber más en el mundo social. Detenta efectos en la constitución de los sujetos, aunque no debe dejarse de lado el saber que el sujeto elabora para producirse. Resalta en esta posición el enlace establecido entre poder y saber. El saber es producto de prácticas y estrategias concretas, principalmente ligadas al control social.

3.3. CAMPO, HABITUS Y AGENTE

La “teoría de los campos” está íntimamente ligada al conjunto de investigaciones realizadas y dirigidas por Pierre Bourdieu; su obra ha sido traducida no sólo al castellano, de manera fragmentaria, y el producto de sus reflexiones⁴¹ no ha pasado inadvertido: encuentros y desencuentros ante la lectura de sus escritos, algunas poco acertadas, por un estilo de exposición que reúne reflexiones sociológicas, filosóficas, lingüísticas y antropológicas de diverso calibre. En la presentación de sus hallazgos debate con diversas escuelas consolidadas en las ciencias sociales; organiza su entramado conceptual ya al resaltar algunos aspectos de unas, ya al oponerse a los supuestos de otras. Como señala, al analizar el trabajo del artista (1995), cuando se escribe no se hace sólo frente al

⁴¹ Al respecto de la recepción de su obra, Bourdieu pasa revista a los comentarios y críticas en Bourdieu, Pierre y L., Wacquant (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo. En relación con la traducción del francés a otras lenguas, en especial su recepción en Estados Unidos, ver Wacquant (1993, p. 252, nota 23).

público, sino tomando en cuenta los pares que forman parte del campo; las posiciones, los competidores potenciales y los reales. Lo que nuestro a continuación no pretende agotar el pensamiento del autor (faltarían cuestiones relativas a la reproducción, a la violencia simbólica, a la distinción), en todo caso sí resaltar lo que se dirige a la temática de las comunidades académicas o científicas: sólo son elementos que aderezan las reflexiones iniciadas en este capítulo.

Teoría de las prácticas

El pensamiento de Pierre Bourdieu objeta el modo de argumentación dicotómico (macro/microanálisis, objetivismo/subjetivismo, estructura/agente) que encuentra su caldo de cultivo en las ciencias sociales y a la vez tiende a reducir la comprensión y la reflexividad en el momento de la investigación. La falta de productividad de esta forma de operar sobre la realidad ha sido criticada por el autor desde sus primeras obras. Recurre a la tradición epistemológica francesa, en especial a Gastón Bachelard (1975), para resaltar los obstáculos del pensamiento dualista: “En general, los obstáculos contra la cultura científica siempre se presentan por pares”, frase bachelardiana que es empleada por Bourdieu frecuentemente. Aspira, en sus obras, a superar el teoricismo y el practicismo y con ello dar cabida al estructuralismo genético,⁴² que tiene en la mira la elaboración de una teoría general de las prácticas. En esta encrucijada, Bourdieu sitúa el conjunto de sus investigaciones. Al respecto de una de sus obras (*La distinción*) afirma: “En ningún momento se examina en sí mismas y para sí mismas las nociones de espacio social, de espacio simbólico o de clase social: se utilizan y se ponen a prueba en una labor de investigación inseparablemente teórica y empírica que, a propósito de un objeto bien situado en el espacio y en el tiempo, la sociedad francesa de la década de los setenta, moviliza una pluralidad de métodos de observación y de medida, cuantitativos y cualitativos, estadísticos y et-

⁴² Confrontar este punto en Bourdieu y Wacquant (1995) y Anzart (1992). En relación con la teoría de la práctica Bourdieu (1980b; 1997a). En otro lado, Bourdieu afirma “... en caso de que me gustara el juego de las etiquetas... diría que intento elaborar un estructuralismo genético” (1987, p. 24).

nográficos, macrosociológicos y microsociológicos (otras tantas oposiciones carentes de sentido)” (1997a, p. 12).

Las dicotomías indicadas corresponden a dos grandes tradiciones; van de la mano la serie objetivismo/estructura/macroanálisis, en oposición a la lista subjetivismo/agente/microanálisis. Cabe indicar que Bourdieu incluye la polémica entre lo interno y lo externo y la oposición metodológica entre lo cuantitativo y lo cualitativo: todas las dicotomías son consideradas por él como falsos debates inscritos en la reflexión sobre la realidad social, falsos debates que “hay que romper, demostrar, convencer, comprobar, construir instrumentos que las hagan desaparecer, inventar un lenguaje que permita escapar a ellas [las dicotomías]” (1995, p. 132).

Para Bourdieu el punto de vista objetivista descarta la experiencia del agente social y la pone al servicio de las estructuras sociales; el estudio de la sobredeterminación social apoya la idea de que la acción individual tiende a la consecución de normas abstractas. Desde esta visión los agentes existen sólo en términos de cumplimiento de normas, de ejecución de lo que ha sido previsto en otro lugar; quedan como individuos pasivos. En este marco, lo social es aquello que determina las prácticas objetivas de los individuos, y su objeto de estudio, los procesos que actúan sobre ellos. Las conceptualizaciones de Lévi-Strauss (entre otras, que van desde el funcionalismo hasta el economicismo) se ubican en esta perspectiva asentada con la idea de “normas”, “reglas”.⁴³ Por ejemplo, frente a la idea de reglas del parentesco, Bourdieu preferirá la noción de “estrategias” o “usos sociales”, más que reglas que cumplir, el individuo participa en prácticas múltiples en las que se realizan objetivos personales y colectivos. De cara al objetivismo, Bourdieu reivindicará la participación del agente, lo que dará parte de contenido a la idea de *habitus*.

En el otro polo de las antinomias se encontrarían escuelas tales como la fenomenología, la etnometodología, el interaccionismo, el existencia-

⁴³ Se encuentra el análisis de esta vertiente de forma clara en el capítulo 2 del libro segundo: “Les usages sociaux de la parenté” (Bourdieu 1980b). Para el autor, en ella se inscriben posiciones como las de Althusser y Foucault, entre otros.

lismo, la teoría de la elección racional; las que argumentan, con diversos vocabularios, que el papel del agente es central para construir la realidad social: forjada a través de un continuo de acciones realizadas en la vida cotidiana como producto de las decisiones de actores que son ‘conscientes’ de las formas y del contenido que ponen en el juego, en el momento de la interacción. En estas perspectivas, lo social es el producto de las elecciones personales y su estudio la clasificación de la acción individual. Este polo, si bien pone el acento en la actuación del individuo (siempre de cara al “otro”), no explica el principio que permite la construcción de la realidad al interior de los seres sociales; es decir, la acción de lo exterior sobre la individualidad, la acción de lo exterior sobre lo interior: contenido más de la noción de *habitus*.

Al explicar la práctica, Bourdieu se opone a las concepciones clásicas que presuponen, por un lado, el conocimiento y, por el otro, la acción (derivadas de una tradición que dicotomiza teoría y actividad, en la que la acción no contaría con saber, que permite el juego y que se actualiza en el acto mismo de jugar); por el contrario, para el autor de la teoría de los campos, no hay práctica sin que se movilice saber adquirido en la experiencia práctica: no hay acción que realicen los agentes sin que coloquen en juego los referentes (cognitivos, morales) adquiridos en contacto con los otros. El agente moviliza sus actos alrededor del *habitus* adquirido; actúa con conciencia pero no de los fines últimos que orquestan la actividad. La metáfora que utiliza Bourdieu para comprender el sentido práctico es la del juego, los individuos entran en él con un saber que les permite jugar y las reglas, fechadas y validadas para el juego específico, sólo se aprenden en el acto mismo y no son válidas para otro tipo de juegos porque ningún canon o norma es universal.⁴⁴ Es decir: el juego se aprende jugando; cada juego tiene sus normas y el reconocimiento de ellas es importante para los agentes si quieren participar en el mismo; el juego es aprendido y experimentado en la acción práctica (Jenkins, 1992, p. 71).

⁴⁴ La oposición a los universales, provenientes de cualquier tradición es constante. Debate contra los universalismos de Habermas y Chomsky, en Bourdieu (1980b; 1995; 1997a) y en Bourdieu y Wacquant (1995).

A lo largo de las obras de Pierre Bourdieu sobresalen algunos elementos que caracterizan su posición sobre la práctica: en primer lugar, *la irreversibilidad*, la práctica está ligada al espacio, pero en especial al tiempo en donde se manifiesta: “La práctica se desarrolla en el tiempo y ella tiene todas las características correlativas, como la irreversibilidad” (1980b, p. 137), la práctica social se objetiva en las coordenadas espacio temporales en donde se realiza, éstas dan sentido a la relación, igualmente, objetiva, que mantienen los agentes. En segundo lugar, *la incertidumbre*; los seres sociales no siempre se desenvuelven entre sí en posición de plena lucidez y razón, lo no consciente entra en la práctica como una de sus características fundamentales: “es decir, la incertidumbre y el impreciso resultado del hecho de que ellas tengan por principio no unas reglas conscientes y constantes, sino más bien esquemas prácticos, opacos a sí mismos, sujetos a variar según la lógica de la situación, el punto de vista, casi siempre parcial, que ella impone” (1980b, p. 26). En tercer lugar, está *la indeterminación*: es imposible pensar la sociedad como la realización de reglas y normas, siempre hay imprevisión, improvisación, con lo que las estrategias de interacción se renuevan en relación con el campo en donde la práctica se inscribe. Al respecto, Bourdieu afirma: “Así, la lógica práctica debe su eficacia al hecho de que ella se ajusta a cada caso, por la elección de los esquemas fundamentales que pone en acto y por un buen uso de la polisemia de los símbolos que ella utiliza, a la lógica particular de cada dominio de la práctica... las estructuras fundamentales se realizan en las significaciones que son muy diferentes según los campos” (1980b, p. 424).

En relación con el análisis de la práctica, Harker *et al.*, sugieren que “la práctica de un individuo o un grupo social sería analizada como el resultado de la interacción de habitus y del campo” (1990, p. 15); la primera como estructura incorporada, la segunda como estructura objetiva (1990, p. 8). La concepción de práctica, al sostenerse en el supuesto de la irreversibilidad, indeterminación e incertidumbre, releva a primer plano la idea de habitus, de capital y de campo que más adelante abordaré. Un segundo pilar de la estructura conceptual bourdiana es el supuesto de que “lo real es relacional”.

*Lo real es relacional*⁴⁵

Pensar en términos de campo es concebir el espacio social (concepto topológico para designar al mundo social) como territorio de relaciones sociales; significa oponerse a las visiones realistas o sustancialistas; el sentido común, que consideran una práctica social con independencia de otras. Este supuesto le permite afirmar a Bourdieu que no existen interacciones o vínculos intersubjetivos entre agentes, sí relaciones objetivas cuya existencia es independiente de la conciencia de los individuos. Con ello se opone, por ejemplo, a la dicotomía sostenida entre las posiciones internalistas y externalistas, ya que el objeto investigado, las prácticas sociales, sólo son comprensibles en tanto se colocan con otras que le dan plena existencia y con las cuales están enlazadas.

Una práctica es comprensible si se relaciona con otras y sólo tiene validez en una temporalidad concreta, al respecto recomienda: “hay que evitar transformar en propiedades necesarias e intrínsecas de un grupo (la nobleza, los samuráis, y también los obreros o los empleado) las propiedades que les incumben en un momento concreto del tiempo debido a su posición en un espacio social determinado” (1997a, pp.15-16). Así, las prácticas y los agentes que las soportan no son universales, ya que su actuación está marcada por el nudo de relaciones en donde ponen en juego sus estrategias. Cada práctica social sería analizada, siguiendo el presupuesto bachelardiano,⁴⁶ como “caso particular de lo posible”, “como caso de figura en un universo finito de configuraciones posibles” (1997, p. 12), fórmula que evitaría la universalización de las conclusiones hacia otros procesos con relaciones, aparentemente, semejantes (Bourdieu, 1980b, p. 105). En síntesis, el objeto de estudio sólo es comprensible en la medida en que se construya el sistema de relaciones, donde tiene posibilidad de existencia como objeto.

⁴⁵ Alrededor de este punto afirma lo siguiente: “El modo de pensamiento relacional (antes que estructuralista)... es el de toda ciencia moderna” (Bourdieu, 1995, p. 271).

⁴⁶ Al respecto confrontar en Bourdieu (1980b, p. 105; 1993, p. 265; 1995, p. 272; 1997a, pp.12 y 25); Bourdieu y Wacquant (1995, pp. 48 y 173). Supuesto que le permite superar la disputa entre lo ideográfico y lo nomotético.

El conjunto de términos utilizados por Bourdieu giran alrededor de la preocupación relacional, por ejemplo: espacio social, las clases no existen *a priori*, la diferenciación social se construirá y descubrirá en cada caso (1997a, p. 47); campo, relación entre posiciones y tomas de posición; agentes que ocupan posiciones relativas a otros, que no actúan desinteresadamente, entre otras nociones. De lo anterior se desprende que los campos de conocimiento son espacios de posibilidades prácticas en donde los agentes tienen una actuación determinante y, simultáneamente, determinada por las contingencias propias de los campos. Veamos algunos de éstos conceptos.

CAMPO. Los campos pueden estar constituidos por personas, grupos, tradiciones teóricas; ocupan en su interior posiciones y no pueden ser supuestas antes del análisis concreto que realizaría el indagador, la investigación mostraría los lugares que ellos ocupan y los modos de relación que establecen. En su desvelamiento se subrayarían los límites del campo y las relaciones que establecen con otros, principalmente con el campo del poder. El análisis del campo pondría el acento en la heteronomía (no es posible la actuación aislada) de sus componentes y los envites, apuestas, de los agentes a participar en el mismo; es decir, los atributos o ideas que ponen en el proceso relacional.

El vínculo que cada campo establece con la sociedad sería demostrado en el análisis, no existen principios inmanentes para el desvelamiento de tal relación; sus propiedades básicas estarían fechadas en el tiempo, así como las relaciones que manifiesta con otros campos. Bourdieu se apoya en las conclusiones de los análisis históricos y comparativos⁴⁷ para afirmar la posición relativa y cambiante que tienen los campos de cara al espacio social particular. Por otro lado, la idea de posición no implica la asunción total del uso de la razón para aquellos que participan en los debates, embates o convites en el campo: el análisis de las posiciones valoraría la obra de los agentes en la constelación donde

⁴⁷ Bourdieu (1984, 1997a), así como Ringer (1991, p. 7) ejemplifica cómo en Alemania y en Francia las condiciones culturales y sociales, los grupos y sus tradiciones, hacen que la recepción del positivismo se haya dado de manera diferencial.

se inscriben; más allá del análisis de intenciones, se evitaría tasar el trabajo como producto del alma de los individuos, así se recalcaría el hecho de su posición como producto objetivo al interior del campo intelectual en donde el trabajo adquiere presencia.

En el análisis de los campos, Bourdieu propone que se tome en cuenta: “En primer lugar, un análisis de la posición de los intelectuales...; en segundo lugar, un análisis de las relaciones objetivas que los grupos... ocupan en un momento dado de la estructura del campo intelectual...; tercer y último pasaje... construir el *habitus* como sistema de las disposiciones socialmente constituidas” (1983, pp. 21-22). Más adelante, indica una serie de variaciones para el análisis del campo: “en primer lugar, el análisis de la posición del campo... en el seno del campo del poder...; en segundo lugar, el análisis de la estructura interna del campo...; por último, el análisis de la génesis de los *habitus* de los ocupantes de estas posiciones” (1995, p. 318). Los participantes en el campo intelectual tienden a luchar por la legitimidad de su posición en el campo, los individuos que pertenecen al campo entran en él porque mantienen diversos intereses: hay capital simbólico o social que colocan en las relaciones y producciones que les dan legalidad al interior del territorio en el que despliegan sus acciones. En ese sentido, los agentes concurren en la construcción de mecanismos de autoridad y legitimación propios de cada campo, y no necesariamente tiene parangón con los establecidos en otros campos o subcampos. El campo es un lugar de fuerzas dedicado a mantener, legitimar, transformar las formas de relación que los participantes han edificado y que re-producen en los lazos sociales que establecen entre sí.

La teoría de los campos se ha elaborado a partir del análisis de diferentes tipos de objetos empíricos, tanto por Bourdieu como por otros que han asumido sus presupuestos como eje central para la realización de sus investigaciones. Los objetos han sido múltiples: el campo científico (Bourdieu, 1976), el campo intelectual (Bourdieu, 1983a), el campo académico (Bourdieu, 1984), el campo literario y artístico (Bourdieu, 1995), el campo económico (Bourdieu, 1997b), el campo de la televisión (1997c); el campo administrativo (Bourdieu y Cristin, 1990) y el campo religioso; de igual forma, otros investigadores han utilizado los

supuestos genérico de la teoría de los campos para analizar: el campo económico en Francia (Lebaron, 1997), el campo académico en Francia y Alemania entre 1890 y 1920 (Ringer, 1991). Además, la obra de Basil Bernstein ha sido edificada alrededor de la idea de campo (Bernstein, 1993; Díaz M., 1995, p. 334). La génesis de la pedagogía en México ha sido analizada por Tenti (1988) utilizando la idea de campo, de igual forma la idea ha sido utilizada por Galindo y Luna (1995) en el análisis del campo de la comunicación y por Zapata (1994) para reflexionar sobre el campo intelectual en la educación social.

El campo científico tiende a producir verdades científicas; como todo campo, es un espacio de relaciones de fuerza que adquiere características concretas. “El campo científico, como sistema de relaciones objetivas entre las posiciones adquiridas (en las luchas anteriores), es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha de concurrencia (competencia), que tiene por objeto (apuesta) *específico* el monopolio de la *autoridad científica*, inseparablemente definida como capacidad técnica y como poder social, o si se prefiere, el monopolio de la *competencia científica* entendida en el sentido de capacidad de hablar y de actuar legítimamente (es decir, de manera autorizada y con autoridad) en materia de ciencia, que le es socialmente reconocida a algún agente determinado” (1976, p. 88). Bourdieu considera a la “autoridad científica” como una parte del capital social que permite la ubicación de los agentes en la consolidación de las apuestas que hacen en el campo; intereses que se ponen en juego en la “comunidad científica”. En el campo, los científicos actúan, elaboran estrategias, construyen sus trayectorias y sus disposiciones y elaboran estrategias de conservación. Transforman; “producen control y censura, pero también invención y ruptura” (Bourdieu, 1976).

El campo, sistema estructurado de posiciones sociales, es ocupado por instituciones o individuos que interactúan: en los lazos que instituyen ponen en juego la naturaleza de sus posiciones, habitus, capital social, cultural, económico o simbólico (al interior del campo cada uno puede ser intercambiado). Si bien es cierto que cada campo tiene su lógica, hay relaciones de homología entre ellos; por un lado, los habitus y prácticas son trasladadas a diferentes campos y, por otro, hay trasvase

entre los campos como consecuencia del campo del poder (política) que afecta al espacio social en su conjunto (Jenkins, 1992, p. 86).

HABITUS. Esta noción se sitúa en el entresijo de lo individual y las condiciones objetivas: media entre la “interiorización de la exterioridad” y la “exteriorización de la interiorización”.⁴⁸ Con este marco, Bourdieu rehúsa considerar a los sujetos como reflejo de las condiciones objetivas; a la vez, se opone a las ideologías de la libertad que subrayan la acción de los individuos al margen de las condiciones sociales, o que enfatizan la acción individual como un gusto personal. El *habitus* es una estructura de regulación, a la vez que produce prácticas objetivas de los agentes sociales. Lo social tiene efectos en el individuo (y él no será consciente del proceso); los aprendizajes sociales adquiridos inicialmente en la familia, continuados en la escuela y prolongados en diversas instituciones sociales, crean modos de ser, predisposiciones, gusto, formas de percepción, apreciación y acción de cara al momento histórico y al lugar que los agentes ocupen en el espacio social.

El *habitus* tiene efectos; produce prácticas. Bourdieu caracteriza desde sus primeros escritos al *habitus* como sistema adquirido en el mundo objetivo y que produce prácticas ligadas a él (1983, p. 35); ahora bien, ligadas no quiere decir tal y cual se solicita en el mundo objetivo, no son copia ni mera repetición. El *habitus* tiene que ver con el principio de incertidumbre, al respecto dice: “La teoría de la acción que propongo (con la noción de *habitus*) equivale a decir que la mayor parte de las acciones humanas tienen como principio algo absolutamente distinto de la intención, es decir, disposiciones adquiridas que hacen que la acción pueda y tenga que ser interpretada como orientación hacia tal o cual fin sin que quepa plantear por ello que como principio tenía el propósito consciente de ese fin” (1997, p. 166). Pero, en términos más amplios, “la noción de *habitus* intenta posibilitar una teoría materialista del conocimiento” (1995, p. 83) que permita dar cuenta del sentido práctico de los

⁴⁸ La dialéctica de tal interacción está mostrada en “Structures, habitus, pratiques” (En *Le sens pratique*, 1980b, pp. 87-109).

individuos, sin estar atrapada en modos de explicación que equiparen la construcción de lo social, el sentido práctico, en los mismos términos de la elucidación de la construcción del conocimiento científico.

La noción de *habitus* da cuenta de la encarnación de lo social en los individuos, está relacionada con el cuerpo, en tres sentidos: el *habitus* existe en la “cabeza de los actores”; está en el origen y se realiza en la interacción con otros, creando modos de ser, maneras de hablar, caminar, comportarse; forma esquemas que se encuentran enraizados en el cuerpo⁴⁹ por lo que resulta ser el enlace entre lo idiosincrásico y las exigencias culturales. La teoría de Bourdieu afirma que nuestra percepción, la manera de orientarnos en nuestra vida diaria, la apreciación estética, el gusto, la creación de taxonomías prácticas (en tanto instrumentos de conocimiento y acción) son producidas por el *habitus*: se encuentra al interior de los sujetos y penetra la forma en que captan al mundo social. Así, puede caracterizarse como una estructura mental, individual y colectiva, producto de historias particulares y sociales, también orienta hacia el futuro: “El *habitus* es el principio de estructuración social de la existencia temporal, de todas las anticipaciones y los presupuestos a través de los cuales elaboramos prácticamente el sentido del mundo, es decir, su significado, pero también, inseparablemente, su orientación hacia el *porvenir*” (itálicas del autor, 1995, p. 479).

Además, el *habitus*, al explicar los modos de ser de las acciones prácticas, da cuenta de agentes individuales y colectivos incorporados en un campo. Existe relación entre los agentes en un campo, pues comparten creencias comunes, estructuras de relación con el mundo. En palabras de Bourdieu: “la propiedad se apropia de su propietario, encarnándose bajo la forma de una estructura generatriz de prácticas perfectamente conformes a su lógica y a sus exigencias” (1980, p. 96). De esta manera, el acuerdo entre el sentido individual y el social crea el sentido común,

⁴⁹ Para explicar la relación entre el *habitus* y el cuerpo, Bourdieu utiliza la idea de “hexis” (1980, pp. 117 y 124; 1995, pp. 83 y 123;), Jenkis resalta la noción (1992). Al respecto de la relación del cuerpo y el *habitus*, el campo y la creencia ver “Le croyance et le corps” (en Bourdieu, 1980a, pp.111-134).

sentido práctico,⁵⁰ sentido de orientación para saber actuar, la posibilidad de conexión entre los agentes; es decir, el habitus es el cruce de las historias particulares y colectivas. El autor insiste en señalar que el habitus es un mecanismo estructurante (estructura estructurante), ya que interviene desde el interior del agente; crea y recrea lo que se encuentra en el campo particular donde el sujeto se desenvuelve; es decir, tiende a la producción de prácticas, las individuales y colectivas.

Para la noción de habitus, Bourdieu desarrolló la idea de agente como producto de la historia social y como elemento distintivo de un subcampo, en particular; el habitus permite la creación de estrategias, con ellas los actores accionan en la realidad y se enfrentan a situaciones de diverso calibre, poniendo en acto el sentido común organizado por su presencia en el mundo objetivo. En este sentido, el agente se involucra en las actividades del campo ya que coloca en el juego su interés (*illusio*, libido) para participar con los otros agentes: “En la base del funcionamiento de todos los campos sociales, trátase del campo literario o del campo del poder, está la *illusio*, la inversión en el juego” (1995, p. 65).

El peso de lo social ha llevado a que Bourdieu sea calificado como reproduccionista, sin embargo, él mismo ha indicado que el habitus no es inmutable, muda, como cambiaría la posición de sus agentes, así como los envites y las apuestas que ellos colocan en el campo. Contra la idea de la determinación, afirma, en primer lugar, que “el mismo habitus puede generar prácticas diferentes e incluso opuestas” (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 92); en segundo lugar, el habitus se transforma si cambian las situaciones, las expectativas y aspiraciones; en tercer lugar, como resultado del movimiento de reflexividad, “sólo podremos impulsar la razón a condición de luchar por ella e introducirla en la historia, de practicar una *Realpolitik* de la razón” (itálicas del autor, Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 139).

La idea de habitus implica que los agentes, en un campo, toman posición en su interior, lo que conlleva a la inversión (“la propensión a

⁵⁰ “El conocimiento práctico que procura puede describirse por analogía con la ‘phronèsis’ Aristotélica” (Bourdieu, 1995, p. 88).

actuar que nace de la relación entre un campo y un sistema de disposiciones ajustadas a dicho campo”, Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 81) de un capital específico para que puedan actuar en él. Pasemos ahora a la disección el término capital.

CAPITAL. La sociedad está diferenciada, pero Bourdieu no se afiliará a un punto de vista economicista para explicar la jerarquía social. La diferenciación la presenta bajo tres aspectos genéricos, ligados a tres modos diversos de capital: económico, cultural y social. Una de las formas de distinción social es la posesión del capital económico, pero también resalta una segunda, el capital cultural, que adquiere la forma de capital escolar y capital heredado por la familia; en la estructura social no van de la mano el capital económico y el cultural. En ocasiones, los poseedores de capital económico no se encuentran en posesión del capital cultural, y los que poseen el capital cultural (como los profesores) no están en posesión del capital económico.

El *capital cultural* es, también, informacional. Bourdieu impulsa esta noción desde los estudios que toman como objeto las prácticas pedagógicas. En este tenor afirma “la noción de capital cultural se impone de entrada como una hipótesis indispensable para dar cuenta de la desigualdad de resultados escolares de niños nacidos en diferentes clases sociales en relación con el ‘éxito escolar’” (1979, p. 3).

El capital cultural existe bajo tres formas: incorporado, objetivado e institucionalizado.

- El capital cultural incorporado está ligado al cuerpo, en el sentido de que es producto de lo que el sujeto ha trabajado para sí mismo, produciéndose. Es una propiedad hecha cuerpo; en este proceso, la familia tiene un papel importante: “la transmisión del capital cultural es sin duda la forma más disimulada de la transmisión hereditaria de capital”.
- El capital cultural objetivado está conformado por los bienes culturales sin los cuales el proceso de incorporación no podría existir: materiales, instrumentos, diccionarios, obras de arte, libros, entre muchos más. Una de las formas en que se objetiva el capital cultural

es bajo la forma de títulos, que confieren a su portador una garantía alrededor de la cultura: “la alquimia social produce una forma de capital cultural que tiene una autonomía relativa en relación con su portador y aún con relación al capital cultural que él posee efectivamente en un momento dado del tiempo” (1979, pp. 4-5).

- El estado institucionalizado del capital cultural indica que al adquirir los títulos escolares los sujetos añaden un plus a la posición que ocupan en relación con los grupos de pertenencia. Al otorgar títulos, la escuela instituye diferencias que son sancionadas colectivamente y que hace trascender al individuo que lo adquiere más allá de sus propias competencias personales. El título participa de un sistema de diferencias que acoge los valores de los grupos sociales: un título tiene un valor para un grupo que, necesariamente, no lo tendrá para otro. Con el título otorgado, los sujetos entran en el mercado para mostrar las competencias que han sido adquiridas en el trayecto escolar. La institución invierte a los sujetos de saber diferenciado de cara a la institución en la que el título fue adquirido.

El *capital social* es el conjunto de recursos que posee un agente por el hecho mismo de inscribir su actuación en un campo; los recursos son potenciales o actuales y están ligados a las relaciones que el agente establece con otros en el campo que los vincula, “la existencia de una red de relaciones no es un hecho natural ni un dato social... es un acto social de institución... Dicho de otra manera, la red de relación es el producto de estrategias de inversión social consciente o inconscientemente orientadas hacia la institución o la reproducción de relaciones sociales directamente utilizables” (1980, p. 2). En sentido más amplio, el capital social se construye en los vínculos sostenidos en el campo, e implica la realización de acciones para su conservación.

Como se percibe en la diferenciación de la noción de capital, el punto de vista de Bourdieu no se enclava en las coordenadas economicistas que en ocasiones se le ha querido colocar. En *La distinción*, señala que la noción de capital puede ampliarse en términos de energía social que tiende a la producción de efectos, con lo que el cuerpo puede constituirse en capital. Sin embargo, el presupuesto permanecería inmutable, en

el sentido de que el capital es un factor en el campo, permite al agente la realización de actos legítimos, dados los mecanismos de intercambio que existen en ese espacio. Al decir del autor “un capital sólo existe y funciona en relación con un campo: confiere un poder sobre el campo, sobre los instrumentos materializados o incorporados de producción o reproducción, cuya distribución constituye la estructura misma del campo, así como sobre las regularidades y las reglas que definen el funcionamiento ordinario del campo y, de ahí, sobre las ganancias que se generan en el mismo” (1995, p. 68).

Pero, tal vez la noción que más incorpora y que compromete en mucho la obra de Bourdieu es la de *capital simbólico*: relaciones sociales que están enlazadas al control social pero que no lo explican del todo, como los códigos de honor, las reglas de buena conducta que son inherentes a las ventajas de la posición social y que tienen consecuencias objetivas. “El capital simbólico es un capital de base cognitiva, que se basa en el conocimiento y el reconocimiento” (1997, p. 152); está en la base de esquemas clasificatorios productos de la socialización y del reconocimiento de la existencia de ese capital. En otras palabras, “el capital simbólico es el *capital denegado*, reconocido como legítimo, es decir, desconocido como capital... que constituye sin duda, con el capital religioso, *la única forma posible de acumulación* mientras el capital económico no es reconocido” (1980, p. 201).

Sujeto, saber y campo. La teoría de Bourdieu es sumamente enriquecedora alrededor del problema de la constitución de los campos de conocimiento y del papel del sujeto. El sentido del sujeto está ligado a la práctica que efectúa. El agente (según su vocabulario) se mueve en el terreno a partir de lo que ya ha adquirido en su contacto con los otros. Esto quiere decir que para desenvolverse moviliza el saber adquirido. Además, el agente actúa, con los otros, con conciencia, pero no de los fines últimos que orquestan su actividad (un maestro enseña con lucidez ante sus alumnos, pero no tendrá en mente el fin último, que podría ser la re-producción social).

Bourdieu pone el acento ya en la incertidumbre para elucidar la actuación de los agentes, ya en la elaboración de estrategias por ellos realizadas. La noción de estrategia es, siempre, relacional. Idea central

en la noción de campo, una práctica siempre está situada frente a otras. Las estrategias implican tomas de posición, dado que el agente moviliza en sus actuaciones interés, se deduce que no hay actuación desinteresada.

Para Bourdieu no existen prácticas universales, por ello teoriza alrededor de la noción de campo. Voz que expresa en términos geográficos, regionales, la existencia de determinados grupos sociales que en su hacer se distinguen frente a otros sectores sociales, que dan cara a otros grupos. A pesar de que los campos sociales están conectados, cada uno de ellos despliega reglas concretas: hay formas específicas de ser y hacer sancionadas en cada espacio de la geografía social. No deja de ser relevante el principio de análisis asumido para el estudio de los campos: el campo como “caso particular de lo posible”.

Los sujetos toman posición en el campo a través del habitus (cruce de historias particulares y colectivas) adquirido y del capital invertido. En especial en el campo pedagógico sobresale el capital institucionalizado que da garantías a aquellos que lo portan. De igual forma, ahí se moviliza el capital social que se construye con los vínculos sostenidos de cara a los miembros que objetivan las acciones sociales. Lo anterior da cuenta de lo relacional, ingrediente sustantivo de los campos científicos.

En este capítulo he presentado diversas posiciones alrededor del tema de los campos de conocimiento, el sujeto y la constitución del saber. Al final de cada uno de ellos he sintetizado la concepción que tiene cada autor, alrededor de éstos. Sin embargo, se requiere de un esfuerzo de mediación para articularlos, pues no intento realizar una aplicación directa de alguno de los puntos de vista indicados (no es una aplicación directa de Foucault, de Feyerabend, o cualquier otro). En su conjunto, las reflexiones presentadas proporcionan elementos para elaborar categorías concretas que orientarán la presente indagación. El esfuerzo de articulación lo realizaré en la siguiente sección.

3.4. UN PUNTO DE VISTA SOBRE LOS PUNTOS DE VISTA DEL SUJETO, SABER Y CAMPO

He mostrado algunos puntos de vista que tratan de reflexionar sobre los agentes que producen y participan en los campos de conocimiento. Ahora toca el turno de proporcionar el mío, no sin aclarar que aquellas posiciones son un destello de luz que ilumina el camino. En la sección anterior, los autores reseñados ponen el acento en las tradiciones (o en la posesión de un saber previo) como característica para situarse en algún continente, por eso es difícil plantear que soy original, tal y como, comúnmente, se entiende este vocablo. La originalidad vendrá dada por la forma de articular los trozos de sedimento con los que emprendo la aventura. Los puntos de vista funcionan como categorías, en términos de Dilthey: “En los predicados que aplicamos a los objetos se contienen modos de captación. A los conceptos que designan tales modos los llamo yo categorías. Cada uno de estos modos comprende una regla de relación. Las categorías constituyen en sí conexiones sistemáticas...” (1978, p. 216). Categorías que me permitirán valorar la relación entre los campos de conocimiento, los sujetos que, agrupados, forman comunidades académicas, y tienen como tarea producir saber en la formación de profesores universitarios.

Dado que existe una amplia diversidad de puntos de vista sobre el tema, intentaré mostrar los contenidos sustantivos de las categorías seleccionadas. Ellas son: sujeto, saber, campo ¿Por qué estas nociones? La noción de sujeto nos dará las claves para valorar a los actores y sus posibilidades al interior del trabajo profesional. La de saber nos llevará a caracterizar la producción del campo pedagógico y la forma en que las teorías (o trozos de ellas) se adecuan o trasladan a contextos institucionales concretos. Por su parte, la idea de campo nos permitirá adentrarnos en el problema de la construcción de conocimientos y los mecanismos que en su interior ponen en juego los grupos profesionales, las comunidades académicas.

3.4.1. Sujeto

El sujeto es la voluntad de un individuo de actuar y ser reconocido como actor.

(Touraine, 1993, p. 267)

“Creo que uno de los principios básicos de la pedagogía es hacer de los conceptos y de las cosas difíciles los elementos más sencillos para ser asimilables por los alumnos. En mí, la primera preocupación es que cuando nos hablaron de docentes, y los docentes para acá y los docentes para allá, sentí en mi propia carne haber rebajado y minimizado lo que en lugar de docente es profesor”

Lauro Sánchez (profesor normalista) en Ramírez G. (1993)

La temática del sujeto⁵¹ tiene diversas vertientes, las tradiciones que la han abordado son amplias, incluso, podría decirse que es el tema sustantivo de las ciencias humanas: “Sin la noción de sujeto bien puede decirse que no habría aquello que denominamos pensamiento moderno” (Vilar, 1996, p. 65). Para Touraine, la temática del sujeto ha sustituido a la de Dios, a la que está vinculada (1993, p. 26). No voy a tratar sobre la teoría del sujeto en general, quisiera ubicar el tema en relación con el saber y los campos de conocimiento. Otro valor de la noción, es que nos auxilia en la faena de comprensión de la trayectoria de los individuos (en este caso de los que he entrevistados) y su incursión en el campo (que he particularizado, la formación de docentes). En las posiciones que he presentado, el sujeto se concibe como agente activo. No obstante, habrá que hacer matizaciones: para Lakatos el sujeto es visto desde el ángulo cognitivo y sin valorar su anclaje en la institución. Para Kuhn, el sujeto se construye y a la vez está interpelado por el campo, por la relación con los otros en la instauración de los paradigmas. Feyerabend coloca al sujeto en las redes de la vida social y conmina, en especial al científico, a la autorreflexión sobre su actividad.

⁵¹ La resonancia del tema al campo de la pedagogía es múltiple, por ejemplo: Silva (1994); Afirse (1995); Ducoing y Landesmann (1996), Veiga (1997), Popkewitz y Brennan (1998). En otros campos: filosofía, Cruz, M. (1996); socioanálisis, Ibáñez (1994); historia, Pereyra (1984); psicoanálisis, J. Lacan (1991). Por fines de redacción utilizaré sujeto, individuo, actor, agente como sinónimos en esta sección, salvo cuando así lo aclare.

Para Bourdieu, el sujeto se encuentra vinculado con la historia previa en donde se constituye; actúa socialmente, pero no con plena conciencia de los fines últimos de su proceder, además de que se constituye en relación con el campo de conocimiento en donde labora. Al igual que Habermas, sostiene que el interés es desencadenante de su hacer, aunque no existan intereses universales. Por otro lado, Foucault postula que el sujeto se erige en la determinación social y en relación a regímenes de verdad, que el sujeto se erige a través de diversos modos de subjetivación.

Existen dos grandes posiciones sobre el sujeto: las que enfatizan la sobredeterminación en la constitución del ser social y las que lo colocan como elemento participante de la determinación social y con la posibilidad, paradójicamente, de transformar lo que ha sido recibido. En la primera vertiente se podría situar la posición de Berger y Luckman (1996). A pesar de que su intención es dar paso al sujeto en la constitución de lo social, el conjunto de argumentos que elaboran quedan del lado de la determinación. En este punto de vista, el sujeto parece que deambula por el mundo con las lozas de la sociedad tras él y, siguiendo su lenguaje, efectuando permanentes clausuras de la 'apertura al mundo'.

Tomaré como principio el lado activo y productor de los seres sociales. El sujeto existe en tanto enlazado a lo social y a una cultura que le sirve de referencia para tasar sus actos. Actuar con sus congéneres es su característica central, por eso vale la fórmula: *el hombre*⁵² *es el conjunto de las relaciones sociales*. El estado actual de las ciencias sociales no concibe al hombre como ser aislado; es ser social. Habrá que explicar cómo es el ser social, las contingencias en que se presenta. Como ser en relación, en el camino el hombre no está solo, va acompañado. Incluso en las acciones más solitarias (como podría ser el suicidio, Durkheim, 1982) los otros son tomados en cuenta.

⁵² La antropología filosófica explica el ser del hombre. Tal vez por su herencia idealista los actuales discursos pedagógicos recurren cada vez menos a ella y menos aún a la antropología pedagógica. Cuando en su vocabulario resalta la idea de hombre no lo hacen del referente empírico. Recordar conceptos pedagógicos ante la avalancha sociologizante de las empresas de investigación educativa no va mal a la delimitación del campo. Respecto al valor de la reflexión de la antropología pedagógica sobre las peculiaridades del ser del hombre (como dotado de yo y de reflexión, de sentido, de libertad, con cuerpo, como trascendente), consultar Hamann (1992, pp. 111-145).

Freud afirmaba: “En la vida anímica del individuo, el otro cuenta, con total regularidad, como modelo, como objeto, como auxiliar y como enemigo, y por eso mismo la psicología es desde el principio psicología social” (*Psicología de masas y análisis del yo*, O.C., vol. XVIII, 1980, p. 63); es decir, el psicoanálisis no plantea al individuo como mónada. Las sociologías de la vida cotidiana (Wolf, 1994) ponen de relieve la temática del yo y del otro. Al de ellas, como el interaccionismo simbólico, se han organizado alrededor del punto de vista fenomenológico del Otro generalizado.⁵³ Las psicologías resaltan el papel del otro o de la cultura (Ausubel, 1976; Vygotski, 1996; Brunner, 1997), en la organización de lo que se considera lo más personal. En pedagogía, las posiciones grupales dan el testigo a las pedagogías de corte individual. En este sentido, las ciencias sociales del siglo pasado se han encargado de explicar los modos de constitución del yo y del tú, de las formas de ser de la relación social. La temática del sujeto está, pues, en el centro de las discusiones.

La constitución de lo individual se da por incorporación de lo social y por la acción instituyente de los individuos. Señalar que la incorporación tiene su lugar no es colocar el acento en una posición pasiva del sujeto, pues ausentarse de esta consideración llevaría a una explicación idealista que supone que lo externo es una creación de los individuos. El proceso de incorporación se da de manera activa, pues incluso en la imitación la participación del sujeto es determinante para la introyección del objeto.⁵⁴ Bajo esta premisa, no es posible plantear que el sujeto se constituye pasando de lo individual a lo social, pues no hay ser social que se haya reconocido como otro diferente, sin Otro (en términos genéricos, sin otra persona o varias, a nivel empírico), que lo interpele como ente social. A pesar de que la categoría de sujeto implique una generalidad, una universalidad, es importante resaltar que existen *modos*

⁵³ En este punto consultar dos textos brillantes sobre el problema de la realidad social: *Don Quijote y el problema de la realidad* (Schutz, A., 1974a); y de la relación yo y tú, *Conceptos fundamentales de la fenomenología* (Schutz, A., 1974b).

⁵⁴ Luria (1983) presenta el caso de un nemónico que recordaba todo fielmente. El recuerdo tenía que ser construido activamente para ser depositado en la memoria.

de ser sujeto,⁵⁵ de la misma manera que existen sociedades y culturas. Al interior de éstas, es evidente vislumbrar grupos que, diferencialmente, se relacionan entre sí, o culturas que mantienen intercambios constantes. Lo universal es entrar en reconocimiento con los otros. Así como existen modos de ser del sujeto existen *modos de reconocimiento*⁵⁶ entre el sujeto y los otros, entre el sujeto y sí mismo.⁵⁷ Pero como los vínculos que realiza el sujeto no quedan en el vacío, dejan huella en lo individual, a cada reconocimiento actual se añaden los vínculos anteriormente establecidos. Esto lleva a desligarnos de una posición de valoración del sujeto en términos de aquí y ahora. Los lazos sociales asentados forman parte de la historia biográfica que no terminan hasta que el vínculo ha perdido significado social (El Mío Cid, después de muerto ganó batallas).

Pero lo genérico sólo es una figura que puede engañar a miradas universalistas, pues el ser social se caracteriza por la pluralidad (modos de ser). Es a través de la pluralidad humana (en tanto existencia de diversidad, modos de construcción del sujeto y de subjetividades, modos de adquirir la identidad sexual, etcétera) que el individuo accede a lo genérico (Arendt, 1993). El sujeto siempre intercambia algo con los demás, en este sentido, la relación social es doble: simbólica e imaginaria; interna y externa. No prima ni lo uno ni lo otro, en la vida humana ceden su turno continuamente; la relación más personal, más íntima está sancionada simbólicamente y lo imaginario afecta, de igual modo, al mundo simbólico. En relación con ello, Touraine afirma que “el Sujeto se define por la reflexividad y la voluntad, por la transformación reflexiva de sí mismo y de su entorno. Lo que otorga un papel central, dice Castoriadis, a la imaginación como capacidad de creación simbólica” (1993, p. 345).

⁵⁵ La relación entre la unidad y diversidad social está planteada en Arendt (1993) bajo la idea de que el ser social es plural. La pluralidad es rasgo inequívoco de la aventura humana. En *La distinción* (1988) Bourdieu hace un análisis sobre grupos, gustos, habitus de los diversos grupos sociales en Francia en un periodo concreto.

⁵⁶ Todorov (1995) hace una interesante exposición sobre el lazo social en el capítulo “El reconocimiento y sus destinos”.

⁵⁷ Para Foucault existen “tres dimensiones de la subjetivación: modos de subjetivación; voluntad de conocimiento y arte de la gobernabilidad” (Simola *et al.*, 1998, p. 66).

La acción humana tiene efectos externos, permite la construcción de historias; e internos, da cuenta de la subjetividad y del imaginario que se instala en el sujeto, es decir, se construye la historia individual. Pero ambos procesos: lo externo, lo simbólico, y lo interno, lo imaginario, permanentemente trasvasan sus contenidos, no existe una línea divisoria entre sendos terrenos; bascular entre ellos autoriza a la creación humana, que se mide de acuerdo a valores históricamente producidos. Así, el sujeto es el único ser que puede dar cuenta, poner en tela de juicio sus actos, valorar la historia que produce con los otros que le dan plena existencia. A este proceso que enlaza lo interno con lo externo se le reconoce como intersubjetividad, que es la posibilidad de construir, de dar significado al lazo social. Lo interno y lo externo mantienen un vínculo indefectible.

Las actuaciones individuales no son tan sólo manifestaciones de lo genérico, sino toma de posición del individuo frente a la acción realizada. El sujeto está implicado en la práctica que realiza, de la misma forma que el hacer social devela a los actores que ponen a efecto sus acciones (Foucault, 1994; Bourdieu, 1980b). Por un lado, el vínculo con los otros es lo que condiciona la actividad humana, por otro, el proyecto de relacionarse con los otros, así como la determinación de la vida humana no es exterior al sujeto, es la propia condición de simbolización y búsqueda de posibilidades de acción lo que da cuenta de él. En el movimiento de lo interno y de lo externo, el actor se constituye en una unidad, por supuesto, no exento de relaciones contradictorias, consigo mismo y con el entorno. En tanto unidad, el sujeto no sólo es *actor* social sino *autor* de su propia vida, autor de sus actos frente a los demás (Bourdieu, 1995, p. 65) y frente a sí mismo, constructor de sí mismo (Foucault, 1989; Simola *et al.*, 1998).

El sujeto está interpelado por las normas, por lo simbólico, pero también está encadenado a reinventar de nuevo el camino andado.⁵⁸

⁵⁸ Touraine (1993) establece una diferenciación entre individuo, sujeto y actor. El sujeto tensa su hacer entre el primero (individualista, narcisista, sujeto a las normas, cumplidor de los roles) y el actor (libertad y creación). El sujeto sería el que se esfuerza como unidad para enunciarse, definido por la reflexividad y voluntad, modifica y se comunica con los otros. El sujeto es el que reconoce a los otros como sujetos, con los que sería posible mantener relaciones intersubjetivas. Racionalización y subjetivación son dos polos en los que pendula el sujeto.

No existe camino predeterminado, sino camino por-venir. Al ser capaz de llevar a efecto la acción, el sujeto abre su mundo, “es capaz de realizar lo que es infinitamente improbable” (Arendt, 1993, p. 202) a pesar de que para ello tenga que clausurar múltiples vertientes (Foucault, 1991a; Bourdieu, 1980b, 1984, 1997a; Cruz, 1996). La noción de habitus retoma la idea de apertura y clausura del mundo, de aceptación y de re-invencción, de producción y de re-producción. Por ello, los vínculos intersubjetivos mudan y la historia de los sujetos puede tener diversos sentidos.

Una más de las características del sujeto es su apertura al mundo, lo que implica que es capaz de rehacer permanentemente su actuación de cara a la sociedad y a la naturaleza. Los autores analizados más arriba ponen de manifiesto la doble vertiente del sujeto: sujeto a las normas, a lo simbólico, a las reglas, pero igualmente sujetado a reinventarlas, a rehacer el camino que le proyectan en su interacción; sujetado a actuar. En primer lugar, los autores enfrentan una visión determinista del individuo, lo conciben ya laborando activamente en las determinaciones que lo circunscriben, ya ampliando tanto los límites establecidos en los linderos de la actuación histórica, como en los campos de conocimiento en los que produce. En segundo lugar, se oponen a colocar a la racionalidad como eje de la orientación humana. La racionalidad no es el motor o la causa de las acciones del sujeto. Estar de su lado, es ponerse del lado del rendimiento y de la eficacia, del flanco de la adaptación (Feyerabend, 1975; Kuhn, 1981, p. 79; Foucault, 1992; Bourdieu, 1995, 1997a).

Otro proceso alejado del momento adaptacionista sería el de subjetivación, el de la creación, el toque que coloca el sujeto en lo social. En relación a la ciencia, Fichte puso el acento en la noción de interés, que ha sido retomado por Habermas (1982, 1987) y Bourdieu (1980b, 1997a). El sujeto se moviliza por intereses (deposita algo en la acción que realiza), y no por ello se puede pensar que su actuación es la suma de los intereses depositados en el obrar (el conjunto de acciones no revela inmediatamente el interés que está en juego), también los intereses forman parte del mundo simbólico que le toca construir (Feyerabend, 1982; Habermas, 1982; Bourdieu, 1997a).

En sentido amplio, el agente realiza sus actos mediando sus intereses; es un ser interesado en sí y en los otros, en lo imaginario y en lo simbólico. El sujeto no puede desprenderse del interés, de su imaginación, de lo simbólico o de la actuación política y estética, ya que se encuentra en todos estos registros. En relación con los campos de conocimiento Bourdieu afirma: “Existen en efecto tantas especies de *libido* como campos hay: pues la labor de socialización de la *libido* estriba precisamente en que transforma las pulsiones en intereses específicos, intereses socialmente constituidos que tan sólo existen en relación con un espacio social dentro del cual determinadas cosas son importantes y otras indiferentes, y para unos agentes socializados, constituidos a fin de establecer unas diferencias correspondientes a unas diferencias objetivas en ese espacio” (1997a, p. 143). De todo lo anteriormente dicho, es posible concluir que no existen intereses inmanentes, universales, en todo caso se encuentran situados, son productos de la relación sujeto-campo, sujeto-saber.

3.4.2. Saber

El saber fue definido como aquello que podía ser extraído de una página escrita.

(Feyerabend, 1987, p. 131)

...el destino de todo papel nuevo, así que sale de la fábrica, es comenzar a envejecer...

Saramago, J. *Todos los nombres*

La idea de saber no es unívoca en los autores revisados. Lakatos tiene una visión cognitiva del sujeto que se extiende a la del saber pues valora, en especial, las teorías estructuradas que son capaces de explicar la realidad. Consecuentemente, el único saber que privilegia como tal es el que se organiza alrededor de las teorías científicas. Desde tales supuestos, el saber se construye cuando ha mostrado continuidad con las teorías precedentes en un ámbito de conocimiento. El modelo sostiene la idea de continuidad, la finalidad que tendría el aumento de saber sería el

incremento de la base empírica indicada por la ciencia, la labor del científico sería la acumulación del saber que cada disciplina ha producido. Además, como los argumentos de Lakatos hacen abstracción del contexto institucional, el científico produce conocimiento de forma desinteresada. Por prolongación, el saber se mantendría alejado de intereses.

La idea de paradigma impacta, en Kuhn, la noción de saber. En primer lugar, señala que no existe una teoría holística sobre los objetos, hay teorías que se ponen en juego para explicar la realidad. De lo que se desprende que el paradigma está constituido por diversos puntos de vista, coexisten posiciones que no necesariamente mantienen relación de armonía y que se incorporan en la matriz disciplinar. Esta afirmación lo hace radicalmente diferente de Lakatos. En segundo lugar, el análisis de la comunidad científica le lleva a resaltar la existencia de saberes que se despliegan en los agentes, por ejemplo, el conocimiento tácito constituye un elemento determinante de la forma de aprehensión del rol de sujeto que produce conocimiento público. Hay saberes de la comunidad que se ponen en juego en el paradigma. En tercer lugar, el conocimiento científico se transforma. Por el hecho de que el saber científico cambia, Kuhn lo coloca en el estatus de creencia: el saber muda porque está, constantemente, a prueba. No hay certezas establecidas, sino saberes que se modifican históricamente, por lo que, al analizar el saber y sus formas de producción, habrá que situarlo en coordenadas espacio temporales. La lectura de Kuhn no deja de ser una visión novedosa en la filosofía de la ciencia que estuvo, durante buena parte de este siglo, bajo las preocupaciones del movimiento positivista que tenía como acicate a la lógica para explicar la elaboración y las formas de comprobación del saber científico.

El estatus del saber en la ciencia, igualmente, se ve alterado con las reflexiones de Feyerabend, quien asume la idea de tradición para valorarlo. Desde su planteamiento, la relación saber y tradición mantienen una relación indefectible. Las tradiciones tienen lugar en la historia, los saberes que ha producido la humanidad se han turnado para colocarse como hegemónicos frente a otros. La ciencia es un saber más, pero alerta a la ciudadanía a participar en el control sobre lo que los científicos producen pues afecta su vida, sus relaciones y su condición de humanos. Finalmente, conmina a los científicos a no utilizar las reglas impuestas

por los metodólogos, en todo caso a hacer públicas las formas de producción y valoración del saber.

En Foucault, el sujeto se constituye activamente tensando su relación con las determinaciones existentes. En una línea semejante está la idea de saber. La idea de juegos de verdad lleva implícita la participación y lo situado que puede estar el saber en el momento de su producción. Su punto de partida no es ¿qué es la verdad? sino cómo la verdad se produce. Para dar respuesta a ello plantea una relación triple: saber, subjetividad y poder. Desde este punto de vista, no le interesará colocarse en la valoración de las dicotomías: científico/ideológico, interno/externo, cosas/palabras, verdadero/falso. Más bien sus reflexiones giran en torno a cómo, la verdad, “es producida, circulada, transformada y usada” (Simola, 1998, p. 65).

Por otro lado, Bourdieu sostiene que existen campos, ámbitos en la geografía social y, a pesar de que están relacionados, cada uno produce un saber concreto que vincula a los participantes. Como existen diversos ámbitos no hay unicidad, en su teoría, en relación con el saber. El saber es variable, no sólo en los campos de conocimiento científico, sino que es producto de las variadas formas de proceder que se dan cita en los grupos sociales. Al agruparse con otros, el sujeto moviliza intereses en consonancia y oposición con individuos, grupos o sectores que deambulan por el campo en el que él está inscrito.

¿Por qué acudir a la idea de saber? En primer lugar, para ser congruente con la idea de sujeto, así como hay modos de ser del sujeto, también existen *modos del saber*. En segundo lugar, reivindicar la noción de saber implica oponerse a las posiciones objetivistas en las ciencias sociales que sólo identifican como legítimo el saber que ha sido producto de un trabajo metodológico, en sentido estricto. En tercer lugar, los autores que han reflexionado sobre los ámbitos de conocimiento han colocado a la categoría en un primer plano, pues no desean equiparar el saber al conocimiento científico ni a la Verdad, entendida como saber último. Kuhn, Feyerabend, Bourdieu y Foucault se ubican más del lado de la teoría del conocimiento que de la epistemología de talante positivista.

En este sentido, existen dos extremos para valorar el saber: la aproximación ontológica (saber) o epistemológica (conocimiento)⁵⁹.

La idea de saber corre de la mano del desarrollo de la filosofía. En especial, la teoría del conocimiento selecciona como objeto de reflexión los saberes que la humanidad ha producido. En este ámbito, la teoría platónica y la aristotélica inician la polémica. La primera postula la existencia de dos tipos de saber sustantivos, cada uno integrado por dos niveles: doxa (imágenes, imaginación) y episteme (intelección, pura razón).⁶⁰ En esta teoría se privilegia el saber epistémico, en especial el nivel de pura razón. La moderna epistemología, como parte de la teoría del conocimiento, tiene aquí sus raíces, pues sólo valora el conocimiento que se define como científico. Paradojas de la historia de la filosofía que vincula en un punto a las tradiciones objetivistas con el más puro idealismo.

De igual modo, Aristóteles elaboró una clasificación de saberes (sensaciones, experiencias, saber hacer cosas, saber decidir, científico, intelectual y filosófico), no sin colocar al impulso de saber en el origen de la acción humana.⁶¹ Al respecto, afirma que “todos los hombres tienen por naturaleza el deseo de saber” (citado por García-Barrón, 1984, p. 10).

La historia de la filosofía ha sido un constante movimiento de reflexión sobre la posibilidad del saber y las formas de acceso que los seres humanos tienen en relación con él.⁶² En este sentido, la categoría

⁵⁹ Ferrater afirma que hay que tener en cuenta la tradición lingüística para aproximarse a la noción de saber, dice que “es muy común en la literatura filosófica de varias lenguas (por ejemplo, español, francés, alemán) emplear saber en un sentido más amplio que conocimiento” (1958, p. 1187). Con este problema se encuentra la distinción entre teoría del conocimiento y epistemología. Para Virieux-Reymond las dos son diferentes, pero advierte que la distinción es menos rigurosa para “los ingleses e italianos, agrupan en un sólo término, epistemología, lo que comprende a la teoría del conocimiento y metodología” (1966, p. 3). Blanché (1973) también advierte sobre el problema entre las lenguas. Por otro lado, habrá que estar atentos a las traducciones del inglés, por ejemplo, Popkewitz (1994) utiliza la idea de epistemología social, pero el contenido se ubica en la tradición ontológica. La consecuencia de la posición ontológica y epistemológica en la reflexión del profesorado se encuentra en Packer, M. y Winne, P. (1995).

⁶⁰ Confrontar Copleston (1986, pp. 141-267).

⁶¹ Para ver la pertinencia de los saberes en el campo pedagógico ver Fullat (1996). Arendt (1993) hace una relectura de la teoría del saber planteada por Aristóteles.

⁶² Por ejemplo, Scheler (1969) postula tres tipos de saber: el técnico, el culto y el de salvación. Años más tarde, en la misma tradición alemana, Habermas (1982, 1987) presenta tres tipos de conocimiento: técnico, hermenéutico y emancipatorio.

es amplia y puede llevar a equívocos. Ferreter nos alerta al respecto y sugiere que se aclare cuál es la posición que se intenta valorar. Como introducción seguiremos sus palabras: “el saber es entonces más bien una aprehensión de la realidad por medio de la cual ésta queda fijada en un espíritu, expresada, transmitida a otros sujetos, sistematizada e incorporada a una tradición (por principio criticable y revisable)” (1958, p. 1187). La caracterización se compone de tres partes: el saber es producto de una relación intersubjetiva con la realidad; el saber se comparte en grupo, comunidades; y forma parte de tradiciones, que no requieren ser estables. Elementos que ponemos en juego en el proceso indagatorio.

El saber es producto de una relación intersubjetiva. ¿Qué delimitación le daremos a esta categoría? Dada la amplitud de la acción humana sería imposible apostar por una visión monolítica del saber. La actividad humana es variable, por ello, los saberes que se ponen en juego son múltiples.

Castoriadis (1983, V. I.) afirma que todo hacer social está en relación con el saber, vínculo que *per se* no es claro, sino que requiere elucidarse de manera permanente; es decir, el saber no actúa aquí como certidumbre cerrada acerca de lo real. En la praxis como acción, el saber tiene diversos *modos de ser*, como error, creencia, opinión, certeza, verdad; así como diversos niveles: general y particular. A lo largo de la historia de la humanidad, el saber se ha manifestado como mítico, religioso, político, científico, por ejemplo. La preponderancia de cada uno de éstos, edifica visiones del mundo que, en su interior crea pugnas, inclusiones o exclusiones; afecta la forma en que los seres sociales estructuran la comprensión del mundo circundante; y edifica modalidades de convivencia humana.

El saber es un vocablo relacionado con las posibilidades (Fullat, 1979); es decir, pueden existir otros tipos de saberes. Por otro lado, el saber se renueva, modifica, por el hecho de que no existe transparencia preestablecida para dar cuenta del ser social y del mundo; de ello se sostiene que la actividad de elucidación (que no anhela el saber absoluto) construye un saber provisorio en tanto permite orientar la acción del

sujeto.⁶³ Un punto de vista semejante encontramos en la idea de paradigma, pues arrastra consigo la idea de que es imposible el saber total sobre los objetos, ya que hay puntos de vista en juego en la comunidad de científicos, en los grupos académicos.

El saber afecta a sectores del yo; no obstante, el yo no accede a él de manera directa. En oposición a una visión empírica cabe afirmar que el saber no es un reflejo del hacer de los sujetos, ya que no existe una relación simétrica o causal entre ambos. La relación de mediación entre el yo y la realidad, que implica captación en el mundo y participación en la representación del mismo, queda expresada en *La clarividence* de Magritte. En él se ve a un pintor sentado que dirige su mirada hacia la derecha en donde se encuentra un huevo sobre una mesa. Parece ser el objeto elegido para la pintura, pero no es así. El pintor tiene frente a sí un lienzo que en su superficie tiene a una paloma en actitud de vuelo. El objeto observado no *es el mismo* que ha sido producido en la acción de pintar. Éste es el modelo básico de la relación del yo con las cosas, hay transformación de la percepción.⁶⁴ La producción de la realidad implica múltiples mediaciones.

Además, tampoco se puede equipar la idea de saber con las características establecidas a la conciencia.⁶⁵ En este sentido, en la conciencia sólo hay manifestaciones, centelleos del saber (de ahí la insistencia de Castoriadis (1983), Foucault (1990), Bourdieu (1980b) del permanente trabajo de elucidación de la actividad práctica). Es tarea de la conciencia la elaboración de argumentos para ubicar al sujeto y a su hacer en el mundo; dar cuenta de las experiencias vitales, de los sortilegios, de las dudas, de los avatares por los que pasa el ser social.

⁶³ La noción de actividad práctica se opone a la instrumental (o técnica) mediada, sustantivamente, por la relación medios-fines. Para un acercamiento al tema confrontar Arendt (1993), Böhm (1995).

⁶⁴ De nueva cuenta remito a la psicobiografía de Luria (1983). El individuo en cuestión está imposibilitado en memorizar algo sin incluir otro tipo de representaciones para incorporar lo perceptible.

⁶⁵ La teoría psicoanalítica postula la idea de un saber del inconsciente que no es equiparable al saber del yo (Lacan, J. 1991).

Para Dilthey (1978) la conciencia empírica (que es una construcción) tiene un papel medular en la organización de las experiencias vitales que son el centro, el corazón de las ciencias humanas. Sobre esta aseveración, Marías dice: “El yo, las personas y las cosas en torno pueden llamarse los factores de la conciencia empírica y esta consiste en las relaciones mutuas de estos factores” (1994, p. 42). El reconocimiento de la estrecha relación de tales aspectos se ha traducido metodológicamente en las ciencias sociales. Especialmente en los ámbitos antropológicos, es sabida la insistente recomendación de pasar a la escritura todo lo observado, lo registrado a nivel de percepción, a nivel empírico. Hacer pública la conciencia empírica (el yo del etnógrafo, las personas con las que se vincula, los objetos y contextos de actuación) es mostrar los saberes que ha construido y la forma de vincularse con el mundo, hacer público el gusto por lo objetos teóricos y empíricos elegidos para trabajar. Estos mecanismos muestran la experiencia vital del sujeto en su entorno y de las formas en que se construye el saber.⁶⁶ En este sentido (parafraseando el célebre texto de Berger y Luckman), existe trasvase entre la *construcción social de la realidad* y la *construcción social del saber*.

El saber se comparte y forma parte de tradiciones. La manifestación escrita es la forma privilegiada de saber en nuestra sociedad. En ella se localiza un conjunto de supuestos para explicar lo real. La teoría es un modo de ser del saber que intenta dar cuenta de lo real a la vez que transformar la realidad. Desde el punto de vista gnoseológico, la teoría no busca la explicación de lo absoluto, de la Verdad, siempre el producto logrado, es provisional por lo que no hay teorías acabadas, sino por hacerse, valdría decir. La teoría tiende a explicar ámbitos de la actividad humana, y en sí misma es una práctica (Foucault, 1994; Bourdieu, 1995; Kuhn, 1981; Feyerabend, 1984) y como tal susceptible de ser transformada.

En el mundo práctico existen saberes que permiten la orientación del individuo en la realidad, ya para comprenderla, ora para modificar-

⁶⁶ Al respecto ver Woods (1998) capítulos 1 y 6, y en este texto “Un día en la biblioteca”. Rabinow (1992) elabora un texto sobre su experiencia. En la introducción Catedrá (1990) dice: “Rabinow, en vez de negar su etnocentrismo y otras pasiones, las reconoce y se enfrenta a ellas. Es una de las posibles soluciones y bastante mejor que la torpe estrategia de tratar de ignorarlas” (en Rabinow, 1992, p. 18).

la. No siempre aparecen de manera razonada para la conciencia pero tienen plena vigencia en el ámbito de la interacción.⁶⁷ Al respecto, Castoriadis opina que en su estructura lógica, “la actividad precede a la elucidación, pues para la praxis, la instancia misma no es la elucidación, sino la transformación de lo dado” (Castoriadis, 1983, vol. I, p. 131).

De igual forma, el saber no puede ser comprendido como aplicación de la teoría a la práctica, porque la actividad humana apunta a la búsqueda de lo nuevo, a la superación del orden racional hostil a la convivencia humana. Poner como punto de partida a la teoría es querer hacer de la práctica una copia de lo que está en la hoja escrita. La idea de aplicación de la teoría a la realidad conjetura un modelo causal en donde la teoría es el motor de la acción, y presupone una visión extremadamente racional de la interacción entre los sujetos. La acción no tiene como proyecto la comprobación y la consecuente aplicación de lo sabido. En este orden de ideas, Grundy (1993) asevera que la relación teoría práctica sólo puede ser retrospectiva, asumida, razonada en lo individual y la comunidad en donde se realiza un determinado hacer social que tiende a definir y delimitar lo que es real y posible de perpetrar. Las comunidades, especialmente las académicas, orientan la teoría y ésta crea dispositivos en los cuales medir su valor con lo real. De lo anterior es posible deducir que hay *construcción social del deseo de saber*.

Por otro lado, el saber no se agota en las razones que los seres humanos producen para intentar dar coherencia a la acción social emprendida, por ello la razón es un rasgo distintivo de lo humano,⁶⁸ pero no es *El* elemento definitorio (Bernstein J., 1979). No puede haber un principio definitorio del hombre pues la acción social tendría que ser reducida al rasgo previamente estipulado. Como ocurre con los puntos de vista economicista, comunicacionista, que toman un elemento categórico y de ahí reducen la acción social a una parcela de la misma: modo de

⁶⁷ Es, por ejemplo, el saber hacer del maestro. En este orden de ideas se encuentra lo que Jackson (1991) denominó currículum oculto.

⁶⁸ Ver el análisis de este problema en Cruz, M. (1995, pp. 99-101).

construcción que también se encuentra en la reflexión sobre la acción social que tiene la intención de educar.

Existen diferentes *modos de ser de la acción social y de la razón*. La razón, al ser eminentemente polisémica, lleva a que su comprensión no se agote en una de sus variantes. En este sentido cabe concordar con Fullat, quien afirma que: “En la trama educacional se encuentran ensartados acontecimientos tan heteróclitos como controlar un esfínter, aprender a leer y razonar las prioridades para conseguir paz duradera entre los pueblos” (1984, pp. 8-9). La razón, como lo educativo, comprende hechos y fundamentos que se localizan en diferentes registros.

Con base en lo dicho, la acción educativa se realiza en contextos institucionales que tienden a dar dirección al saber que se ha producido en la práctica institucional y a los intereses que el sujeto, también, sitúa en su hacer cotidiano. Asimismo, en la empresa formativa se da dirección a los intereses de los grupos que se dan cita en el entramado institucional. En sentido amplio, la institución propone modelos para dirigir la actuación del deseo de saber de los individuos. Pulsión epistemofílica que no es individual sino que está enlazada a las tradiciones que los sujetos asumen, o activamente reivindican, en donde se colocan ya como portadores, ya como continuadores, a la vez que como productores. Foucault, al plantear las relaciones entre poder y saber, pone en la mesa de discusión el peso que tiene la institución para la instauración de perspectivas específicas dentro de campos de conocimiento.⁶⁹

La práctica educativa moviliza diversos tipos de saberes: los políticos, los éticos, estéticos, etcétera. Si bien es cierto que cada uno de ellos es sustantivo, también lo es el hecho de que la comprensión no puede reducirse a alguno de ellos. La empresa escolar es a la vez política e instrumental, ética y estética; es plural, como las prácticas sociales (Arendt, 1993), también tendríamos que sostener que ninguno de ellos hace girar la comprensión de la acción social que tiene la finalidad de educar.

⁶⁹ La temática del saber ha impactado al campo pedagógico, principalmente desde las reflexiones francesas ha sido ampliamente trabajada y ha permitido la producción de amplias argumentaciones sobre el campo de la formación, por ejemplo: Beillerot, J, *et al.* (1996); Blanchard-Laville, C. (1994); o en el campo de la intervención Barbier (1996).

Con lo dicho, el saber está situado en ámbitos específicos, si bien es cierto que está enlazado con el movimiento social, tiene sentido en los campos de conocimiento. El saber agrupa a los sujetos y con él orientan su acción, pero no es estable, el saber se modifica al tiempo que el sujeto se transforma.

3.4.3. Campo

Lo sabido es siempre consabido, porque saber es ya saberme con el objeto. Todo hecho supone una dualidad de términos que no pueden concebirse separadamente.

Maine de Biran, citado por J. Marías (1994, p. 21)

Desde los argumentos de Lakatos se deduce que los ámbitos de conocimiento están organizados alrededor de un núcleo sólido, de donde se desprenderían los programas de investigación. La continuidad en el tratamiento de una problemática particularizaría a los campos, en este sentido formado de tradiciones que añadirían nuevos referentes a los que se ha planteado inicialmente.

Como punto de partida, señalaré que los campos de conocimiento nacen a partir de prácticas sociales previas que aparecen desorganizadamente, y que con el tiempo van constituyendo espacios racionalizados de organización de información y de intervención sobre objetos, agentes o contextos. Gusdorf (1985) afirma que las humanidades surgieron para dar cuenta del descubrimiento del Otro (China, América) y los sucesos acaecidos en la conquista de América. Ante el reconocimiento empírico de la diversidad de hombres, el cristianismo busca un principio de unión. Será la razón la postulada como principio de unificación de la evidente diversidad cultural que expone el descubrimiento de tierras lejanas a la europea. Sobre este eje se constituirán las disciplinas, los campos de conocimiento que reflexionan sobre el hombre. Además, se crearán nuevos objetos y contextos de intervención; los seres sociales. Foucault (1994) asume este principio explicativo y señala cómo nacieron las prácticas sociales que dieron lugar a las disciplinas *psi* (psiquiatría, psicología, psicoanálisis) y las sociales (entre las cuales

se encuentra la pedagogía moderna). En esta serie, Palop (1981) muestra que al nacimiento de la epistemología genética precede una serie de prácticas sociales que fueron abonando el terreno para su ascenso como campo de conocimiento.

Con lo anterior, y sin temor a exagerar, es posible afirmar que existe una relación constante entre conocimiento, agentes y contexto histórico. El vínculo da paso a formas de racionalizar al mundo y orientación a las prácticas de los agentes. A estos espacios ligados a las prácticas de producción de conocimiento singular las denominaré campo, retomo con ello algunas de las conceptualizaciones de Bourdieu, Foucault, Kuhn y Lakatos.

Las posiciones existentes en el campo afectan a los sujetos que eligen participar en él, impronta la identidad y la forma de establecer lazos sociales en su interior, en términos de Bourdieu, crean habitus: “el habitus es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada... la ley de su dirección y movimiento” (1997, p. 40), es, simultáneamente, individual y social. La noción de habitus permite enlazar el concepto genérico de ámbito de conocimiento con la de individuos, así, ningún de estos dos extremos permanece al margen del otro.

Movilizarse al interior de un campo de conocimiento ya como actor o como receptor de ideas, lleva al reconocimiento de las posiciones existentes en el mismo. Cada sujeto, al tomar posición, elige su propio camino, es decir, *se forma*; el acto implica reconocer las fuerzas que existen en el interior del campo elegido, posibilidades, coerciones y negociaciones que estará en condiciones de asumir si quiere pertenecer al gremio o a un grupo dentro del campo. “Una vez situado, no puede no *situarse*, distinguirse, y ello *al margen mismo de cualquier anhelo de distinción*; entrando en el juego, acepta tácitamente las coerciones y las posibilidades que se le presentan inherentes al juego así como a todos los que tienen el sentido del juego” (Bourdieu, 1997, p. 64, cursivas del autor).

En tanto principio de regulación de la identidad profesional, el campo actúa como estructura estructurante (ya que el mundo social regula las prácticas de los sujetos, es decir, toman en cuenta al mundo social para dirigir sus actos) y como estructura estructurada (que permite la

constitución de lo imaginario como polo de recreación mental, interna, privada, de lo socialmente existente, permite el diálogo y recreación del individuo frente a lo establecido, porque él también lo establece). Como he indicado, el campo de conocimiento está integrado por diversos grupos; cada uno toma posición frente a las actividades, temas y formas de intervenir que dan sentido, a partir de diversas estrategias canónicas, del hacer de los profesionales. Cada grupo o sujeto actúa en relación con intereses concretos a partir de los cuales moviliza sus asuntos cognitivos y afectivos, orientando el campo como un sistema de posibilidades e indicando una toma de posición frente a las tareas que en él se emprenden y que permite un montaje discursivo que le da sentido; el campo, por lo tanto, produce un lenguaje y maneras de ser idiosincrásicas al ámbito profesional. Lo idiosincrásico se engarza con diversos campos de lo social por el simple hecho de que el individuo se relaciona con otros. También lo idiosincrásico se construye en el permanente intercambio con tradiciones que existen en diversas latitudes, esto explica por que Shakespeare puede gustar en lugares ajenos al conocimiento local que lo produjo.

El campo profesional afecta a la pulsión epistemológica, al deseo de saber de los participantes, pues los diferentes grupos que dan vida a un ámbito de conocimiento, invierten esfuerzos para señalar lo que es valioso de ser conocido, indicando los cánones a partir de los cuales intervenir en la producción del saber. En el campo el sujeto se *pone en forma* porque se *proponen formas* que revisten de legítimas las acciones por él emprendidas (Bourdieu, 1997a, 1991; Foucault, 1992).

En los campos de conocimientos existen diferentes posiciones, grupos, perspectivas que dan cuenta de tradiciones sobre las cuales se ha configurado el saber. Hablar de tradiciones no implica resaltar lo tradicional ni tener una perspectiva conservadora, las tradiciones sirven de referentes para la edificación del saber. Son los referentes que permiten la creación de nuevas formas de producción y de renovación de los campos de conocimiento; con ello enfatizo el ángulo histórico (y la posibilidad metodológica de conocer a partir de las estructuras narrativas). Es decir, el saber no surge de la nada, sino de las posiciones que tienen los sujetos al interior de un campo de conocimiento. Al tomar una posición

en el campo, los sujetos asumen una cosmovisión particular; acto que lleva a la producción y re-producción del saber existente.

La idea de campo lleva a plantear que las prácticas sociales perviven más allá de la historia particular del individuo, aunque, paradójicamente es él quien da sentido al propio campo; sujeto y campo se encuentran íntimamente entrelazados. Langfort (1993) afirma que la permanencia y el cambio hacen vivas a las tradiciones, pues incorporan a la comunidad en la creación de significados y formas específicas de intervención en el espacio social.

Sujeto y campo están engranados a través de la acción. La acción del sujeto⁷⁰ se califica de contingente en el sentido de no tener una finalidad prevista que perseguir, esto es condición de posibilidad para la creación de la historia social y de la biografía individual: la acción produce historia, creación humana. Por la mortalidad inherente a los seres humanos, el nacimiento ya indica cierta trayectoria de relación temporal con el mundo que preexiste a los que se incorporan a él. En tal medida, el sujeto está condicionado pero no para dar un sentido estático y homogéneo a los hechos, sino para modificar o transformar lo real que es padecido en él; el sujeto es constructor de historia, se objetiva y revela en ella en tanto ser social, pues en él siempre hay un otro en permanente diálogo⁷¹ (que no implica necesariamente acuerdo o consenso como una situación ideal de comunicación lo trata de estipular). Exentar al hombre de la historia sería condenarlo a la repetición de actos. Por el contrario, el sujeto es hacedor de historia en el sentido de que inicia de nuevo acciones procesales, pero no en el mismo lugar, ya que ha sido afectado por la experiencia de la realización previa. No es ajeno a estos supuestos el poner como prototipo de la acción de educar el mito de Sísifo, acción inacabable, que no cesa de realizarse para alcanzar el proceso de humanización. En estas coordenadas la historia vuelve a iniciarse, pero es irrepetible, irreversible y, por lo tanto, no pronosticable al carecer de un fin (“natu-

⁷⁰ Remito al lector a Cruz, M. (1996).

⁷¹ Freud en *Psicología de masas y análisis del yo*, afirma que estamos en permanente diálogo con los otros. Berger y Luckhmann, retomaron esta idea base.

ral”) que determine su realización. Las acciones llevadas a cabo por los sujetos no pueden hacerlas reversibles, sólo pueden sacar consecuencias toda vez que han sido finalizadas, incluso el sujeto en su realización no es consciente de todos los efectos (Castoriadis, 1983; Arendt, 1993, Huisman, 1993; Foucault, 1994; Bourdieu, 1990), pues éstos tienden a ser impronosticables, es a través de las coordenadas temporales que se visualizan las consecuencias de las acciones emprendidas.

Las prácticas sociales permanecen en el tiempo, tienden a favorecer la relación (diferenciación, incorporación, distanciamiento) con otros modos de ser del hacer social; la permanencia, reiteración de una práctica se denomina tradición: “las tradiciones, cuando están vivas, incorporan continuidades en conflicto” (MacIntyre, 1987, p. 273). Las tradiciones dan cuerpo a los campos de conocimiento. Los sujetos, en su actuación, mudan, modifican, recrean, alteran la práctica social, de ello se deduce que no existe hacer social que surja espontáneamente, sin referencias cognitivas, valorativas, experienciales, asentadas en los distintos modos del hacer social.⁷²

Las tradiciones, que son cobijadas y le dan sentido a los campos, afectan la biografía de los sujetos: “yo soy en gran parte lo que he heredado, un pasado específico que está presente en alguna medida en mi presente. Me encuentro formando parte de una historia y en general esto es afirmar, me guste o no, que soy uno de los soportes de una tradición” (MacIntyre, 1987, p. 273). Las tradiciones revelan a los sujetos que se incorporan a un hacer específico: las finalidades, hacia dónde dirigir la acción; las formas concretas de cómo hacerlo, tecnologías, métodos; así como las condiciones gremiales de su realización. Los sujetos que se integran a una actividad ponen en juego valores y creencias incrustadas en específicas condiciones socioculturales.

Una actividad individual se inscribe en tradiciones cuando se hace pública, cuando el saber concreto se ha sistematizado en argumentos que interpelan a la acción en la vida (Feyerabend, 1982, p. 26). Lo pú-

⁷² Además, se puede consultar en este punto Popkewitz (1994) para quien la idea de tradiciones permite la emergencia de la epistemología regional como modo de análisis de las prácticas sociales.

blico, por un lado, permite establecer acuerdos y desacuerdos entre la supuesta novedad y el saber de la alteridad; por otro, permite conciliar con lo que ya se ha aportado a nivel social, cuando entra al depósito del saber compartido. Al respecto, Castoriadis indica: “La refutación de las opiniones de los demás, más que permitida y legítima, es la respiración misma de la vida pública” (1990a, p. 64). Apostar por la acción pública implica establecer las bases de los intercambios comunicativos entre los agentes, ya que se trata de dar cuenta de actos que son producto de la historia y las tradiciones, y cuya opinión o adhesión puede variar. Demandar la acción pública es sostener que la teoría puede avanzar en su constante intercambio con los agentes sociales; además, “el desarrollo de la teoría y la práctica requiere nuestra participación como individuos pero, al mismo tiempo, nos hace más que individuos: nos hace portadores de tradiciones, responsables con los otros de la continuación de los debates a través de los cuales pueden defenderse y fortalecerse las tradiciones o mediante los que pueden abandonarse convenientemente” (Carr, 1996, p. 36). En síntesis, “apelar a la tradición es insistir en que no podemos identificar adecuadamente nuestros compromisos ni los de otros en los conflictos de argumentos del presente salvo si los situamos en el contexto de las historias que les hicieron llegar a ser lo que ahora son” (MacIntyre, citado por Carr 1996, p. 36).

La idea de tradición postula que el sujeto es activo, ya que delibera sobre su acción y no lo puede hacer sin recurrir a lo que históricamente se ha creado para valorar la actuación moral, política y ciudadana que tiene el propio gremio. Kuhn nos mostró, bajo la idea de paradigma, el problema de las tradiciones, de los gremios y de la lucha por la legitimidad de perspectivas al interior de los campos de conocimiento. De igual forma, Lakatos sostiene la idea de programas de investigación suponiendo que el sujeto se adhiere conscientemente a alguna perspectiva, a través de la noción de heurística, aspecto que es puesto en tela de juicio por Feyerabend para quien las tradiciones develan modos de actuación de los sujetos concretos que no siempre son tomadas en cuenta por los epistemólogos adheridos a posiciones normativas u ortodoxas del conocimiento científico. Además, reconoce a las tradiciones como el motor en la producción de los saberes sociales. Foucault, Bourdieu y

Feyerabend valoran el peso de las tradiciones, y ponen el acento en el análisis regional de las prácticas sociales. Introducirse en las tradiciones, en algún campo de conocimiento, como he indicado, afecta a los sujetos, los *forma* para participa.

El análisis social de las tradiciones muestra que las comunidades científicas tienen su génesis en los modos de organización de los gremios: los que tendían a unirse para delimitar su actividad y modos de aprendizaje frente a otros que realizaban una actividad relacionada o diferente. Las comunidades tienen un doble reconocimiento, hacia adentro y al exterior. Fourez (1994) señala algunas características de las comunidades científicas, inicia con la idea de corporación: sus miembros tienden a identificarse al ámbito concreto de trabajo, a pesar de que en su interior se enmascaren los intereses de los subgrupos que lo integran. Después, afirma que se comportan con los valores de la clase media, esto les lleva a buscar aliados sociales (como modelo de comportamiento, el de la clase media alta) y profesionales (con otros agentes que piensan como ellos, que los pueden promover, por ejemplo) para legitimar una forma de organización del cuerpo de conocimientos. El aliado también puede ser un grupo institucional (el ejército, una empresa) que paga la actuación del profesional, que subvenciona sus reflexiones. Otros grupos sociales pueden ser el foco de atención, como sería el caso de aquellos que le devuelven la imagen de “experto”. Por ello, no es un grupo que actúe desinteresadamente.

Otra característica es que, con el tiempo, va legitimando actividades burocráticas, no sólo crea poderes sino también una clientela que está atenta a las actuaciones de la comunidad científica. Defienden sus intereses “dejando a su aire a la sociedad?... se sienten ‘patriotas’, cuya única patria es la comunidad científica” (1994, p. 73). Por último, por el hecho de estar afiliados a la clase media, el científico no reflexiona sobre el valor de la ciencia y sus efectos sociales, por lo que se comporta, cada vez más como un técnico, a pesar de que se invista como científico.

Tomando el conjunto de ideas previamente planteadas, trataré de articular los principales elementos bajo la idea de presupuestos teóricos, que servirán de punta de lanza en la presente investigación.

3.5. PRESUPUESTOS

Como ya indiqué, estoy interesado en analizar la producción del saber pedagógico a partir de las elaboraciones realizadas en el campo de la formación de docentes en México. Al existir múltiples referentes con los cuales trabajar la problemática enunciada, limitaré mi trabajo en extensión (ya que sólo analizaré un centro que se dedicaba a la formación de docentes), y en relación a coordenadas temporales (tomaré los años que van desde 1978 a 1990). También en relación con los sujetos que podrían ofrecer información (ya que la mayoría de los que laboraban en la ENEP-Iztacala han mudado su lugar de trabajo, no todos son fácilmente ubicables).

Del lado del tema del sujeto, quisiera explorar los referentes personales que permiten movilizarlos a la realización de acciones en su espacio laboral, rastrear, en su historia personal, algunas de las razones que les lleva a actuar en el campo profesional por ellos elegido. Del lado del campo, las formas que se instauran para pertenecer a un gremio profesional y cómo son revaloradas, re-interpretadas por los actores, así como la participación de los sujetos en su construcción. Del lado del contexto indagar cuáles son los mecanismos instituidos que permiten un espacio de producción y de intervención en el ámbito de la pedagogía. En su conjunto, me interesaría contar la historia del centro de formación de docentes seleccionado, a partir de las historias profesionales de los actores-autores. En este sentido, trataré de explotar, entre otros, el siguiente supuesto sostenido por MacIntyre (y que ya coloqué más arriba): “Porque vivimos narrativamente nuestras vidas y porque entendemos nuestras vidas en términos narrativos, la forma narrativa es la apropiada para entender las acciones de los demás. Las historias se viven antes de expresarlas en palabras” (1987, 261).

El trabajo que deseo emprender partirá de los siguientes presupuestos. La idea de presupuestos es sostenida por Weiss (1977, 1979, 1983) como una forma de emprender investigación en el campo de las disciplinas sociales y humanas, misma que se desprendería de los referentes genéricos elaborados desde la hermenéutica; serían anticipaciones de sentido ante la empresa de análisis, condición que permitiría la interpre-

tación del material recabado. Los presupuestos nos permitirán contar historias: las personales, institucionales y las del propio campo, historias que develan a los pedagogos ya en su intervención, ya en la producción escrita de textos.

Los supuestos básicos con los que iniciará la investigación (que se deducen de las categorías expuestas anteriormente) son los siguientes:

- a. Los sujetos se adhieren a marcos conceptuales que tienden a orientar su actuación en las instituciones. La orientación de su práctica se realiza en términos contradictorios, en relación con sus anhelos, con las demandas de la institución, con la demanda de los sujetos que solicitan el servicio pedagógico. El trabajo en el campo concreta y construye intereses en los sujetos, que son guías de acción para el actor-autor.
- b. El trabajo pedagógico en la institución tiende a especializar a los sujetos, en ello interviene su historia personal, su relación con el campo y con los ideales de la profesión que, históricamente, se ponen en juego en contextos particulares.
- c. La producción en el ámbito de la pedagogía se moviliza por las intervenciones que los sujetos realizan o por la racionalización de la empresa educativa. En sendos casos el pedagogo piensa, traduce, re-produce la problemática del campo pedagógico.
- d. El trabajo pedagógico se nutre de las actividades individuales, de las demandas institucionales, y ante la idea de la pertenencia a grupos, dentro de diversos grupos de trabajo que existen en coordenadas históricas concretas.
- e. Los grupos que se afilian a un campo de conocimiento desarrollan estrategias de trabajo que tienen siempre en la mira lo que los otros hacen. Los otros son fuente de referencia constante, con lo que se logra una especie de identidad del propio grupo. Así los grupos, traducen, alimentan, negocian, producen, significados históricamente ubicados.
- f. Al interior de cada uno de los grupos se crean referentes identificatorios que dan sentido a la actuación individual, pero los sujetos también tienen una posición en el mismo. Entonces, cada

grupo está compuesto de sujetos que traducen la propia identidad del grupo y que sitúa a los actores en la dinámica del mismo. La identidad es un producto logrado a través de diversas dinámicas al interior del grupo inicial de referencia: aceptación-rechazo, continuidad-discontinuidad, cercanía-alejamiento.

- g. Cada grupo profesional crea y se adhiere a mecanismos simbólicos para poner a prueba las competencias personales. Éstas, que llamaré *ordalías*, se traducen subjetivamente y crean efectos en el imaginario de los sujetos. Efectos que dan sentido a la historia de los miembros del grupo, tanto al interior como al exterior del grupo institucional de trabajo. De igual forma, el imaginario se traduce en actos sociales que particularizan la historia de los actores-autores, y da sentido a la tarea institucional

En esta segunda parte he mostrado los elementos teóricos que me han servido de base para indagar la situación del campo de formación de docentes en México.

CUESTIONES METODOLÓGICAS: PRODUCIR AL SUJETO Y CONSTRUIR EL SABER

... Me pongo la túnica y me ciño un cinto; me perfumo la cabeza y me peino... Salgo de mi habitación con mi pedagogo y mi nodriza para ir a saludar a mi padre y a mi madre... Busco mi recado de escribir y mi cuaderno y se lo doy al esclavo... Me pongo en camino, seguido de mi pedagogo, por el pórtico que lleva a la escuela.

Guillen citado por Claudio Lozano, *La escolarización*

¿Qué se ha hecho de aquellos herederos del pedagogo griego, del esclavo que conducía al niño a la escuela y que era su acompañante en los ratos muertos?

Claudio Lozano, *La escolarización*

INTRODUCCIÓN

La pedagogía, por estar anclada en el campo de las ciencias sociales, se ha visto influenciada, en tanto disciplina, a lo largo de su historia por los avatares y desarrollos metodológicos de los campos de conocimiento próximos a ella. No existe tradición académica o social que haya pasado inadvertida en la práctica educativa y en la reflexión sobre la acción que se despliega en las organizaciones educativas. Así encontramos pedagogías idealistas (Rousseau, Hegel), materialistas (Suchodolsky, Manacorda), positivistas (los desarrollos de la pedagogía experimental), en fin, la lista sería muy numerosa.

En relación con el tema que nos ocupa, podríamos decir que la pedagogía ha echado mano permanentemente, de la biografía y del estudio de casos. Esta disciplina, como saber de lo humano, reconoce sus filiacio-

nes con la biografía en tanto estrategia de comunicación y organización de conocimiento, tal y como lo afirma Schulze (1993), y con la exposición de casos, según el testimonio de Binneberg (1983). Esto es claro si recordamos que la pedagogía, en mucho, se ha desarrollado por movimientos o corrientes, lo que la hace depender de un agente (biografía) y de unas estrategias para dar cuenta del desarrollo de la experiencia (casos). Ejemplos de ello serían el movimiento Freinet, Summerhill, la pedagogía institucional, etcétera.

En este sentido, la recurrencia a la metodología cualitativa no es una novedad en sí misma. Lo es en tanto la investigación pedagógica ha sido, organizacionalmente, supervisada por los criterios de elaboración positivista que imperan en las universidades, y de los cuales los movimientos pedagógicos más significativos del presente siglo han estado alejados. A continuación caracterizaré la estrategia metodológica que he asumido.

4.1. PRODUCIR AL SUJETO

4.1.1. Literatura sobre (auto) biografía

La primera vez que me enfrenté a este tipo de estrategia fue en la lectura de materiales escolares en mis estudios universitarios (*Presentación autobiográfica* de Freud y la *Autobiografía* de J. Piaget). En las biografías era posible observar la relación entre el sujeto y el saber que objetiva en sus escritos, de ahí vino un gusto por leer literatura relacionada con el tema, después, a mis manos llegaron algunas biografías más. Desde esta tradición científica conocí otras estrategias: historias de vida y relatos de vida.

Según Goodson, *el relato de vida* “es lo que contamos acerca de nuestra vida” (lo que de hecho sería autobiografía) y *la historia de vida*⁷³ sería lo que cuenta el investigador a partir de lo que el informante propor-

⁷³ Para Aceves “la historia de vida, como un método, forma parte del territorio de la historia oral en el amplio sentido del término”, “también se han realizado algunas incursiones de reconstrucción de historias de vida del remoto pasado, empleándose documentos escritos que son versiones de testimonios orales.” (1991, pp. 14 y 15). Goodson (1992) y Goodson y Walker (1991) valoran la narración de vidas de profesores en la investigación educativa.

ciona; estaría elaborada en la relación cara a cara. “La historia de vida es el relato de vida ubicado en su contexto histórico” (en este caso sería la autobiografía tensada con otros datos objetivos. Por lo demás, la idea se encuentra en muchas biografías). Además, adiciona a sus argumentos que es producto de una “empresa colaborativa” (1992, p. 6), añadido que sería muy criticable, dado que los beneficios casi siempre están de lado del académico, pues nuestra época se está particularizando por una “confiscación de la experiencia” (Giddens, 1990) que da más méritos al “intelectual” que al sujeto concreto, ‘el informante clave’, aun cuando se quiera matizar y señalar que éste es a la vez ‘coinvestigador’.⁷⁴

La literatura y el teatro alteran el panorama de racionalidad científica, no es difícil ver algún título en donde el autor tome para sí los sentimientos, deseos e intereses del actor central de la obra. La biografía se transmuta en autobiografía o con datos objetivos se inventan personajes que pudieron haber pasado sus días en este mundo,⁷⁵ sin que por eso haya pérdida de relación objetiva en la descripción. En este sentido, clasificar biografías, autobiografías, historias de vida o relatos de vida por quien la firma no sería muy beneficioso, lo importante es saber quién lo redacta y la fuente en que se sustenta para escribir (*grafía*) sobre la vida (*bio*). Existen enfoques psicológicos, sociológicos o simbólicos, que han incorporado la biografía entre sus procedimientos. Unos a otros valoran sus producciones, unos a otros se tasan como reduccionistas, por lo que es difícil ofrecer una valoración de la literatura desde estos cánones. Ninguna de las biografías cumpliría los requisitos que se piden para los diferentes enfoques, no hay alguna que agote la lectura de las diversas perspectivas, no las hay ‘integrales’. Lo importante es que al producir

⁷⁴ Es interesante la polémica sobre la autobiografía de Rigoberta Menchú, la disputa entre la posición empirista (representada por D. Stoll) y la visión simbólica del texto (que más que a la persona representa la historia del pueblo). La coautora, E. Burgos, trianguló los datos con Menchú y ahora ésta los descalifica. (*El País*, 3 enero de 1999, p. 8, reseña del libro *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*). Por otro lado, es posible ver la confusión que se crea; por la técnica es una historia de vida (un investigador *colabora* en la producción del texto) que se difunde como autobiografía.

⁷⁵ Las primeras se conocen como novelas históricas, sobre el caso de personajes inventados a partir de datos objetivos están las cuatro novelas de Jean M. Auel (agrupadas bajo el epígrafe *Los hijos de la tierra*) que se ha convertido en especialista y no es raro verla en congresos científicos sobre la vida de los primeros homínidos.

la narración se tenga clara la finalidad tanto para el autor como para el lector.

Con un criterio de integración y no de exclusión Nóvoa (1995, p. 20) propone una matriz con dos entradas para agrupar los temas, asuntos y enfoques de esta tradición en las ciencias sociales. Coloca, por un lado, los objetivos de los estudios (teóricos, prácticos y emancipatorios) y, por otro, las dimensiones (persona, prácticas y profesión). La retomo en la exposición, ya que sintetiza la producción que he encontrado al respecto.

1. Los estudios que se enmarcan en este sector son básicamente disciplinarios, antropológicos (Aceves, 1991), sociológicos, psicológicos (algunos en frontera con la pedagogía como los relativos al pensamiento del profesor).
2. Desde el punto de vista investigativo se toma a las prácticas pedagógicas como objeto de comprensión (Goodson, 1992) donde lo curricular toma el lugar central. También se encuentra la modalidad de estudio de las prácticas a partir de los diarios de clase (Zabalza, 1991).
3. Resaltan los estudios esencialmente teóricos, como el de Huberman (1989a) quien, después de años de trabajo con ciclos de vida profesional, realiza un estudio esencialmente teórico.
4. El entrecruce daría cuenta de materiales que revalorizan las experiencias de autoformación, de las experiencias que “(re)centran la formación de docentes en la persona del profesor” (Nóvoa, p. 22).
5. Se daría cuenta de aquellos estudios que a partir de la reflexión formulan proyectos de intervención tanto en la práctica como en el discurso.
6. Incorporaría las experiencias que se ligan a las políticas institucionales para el desarrollo de programas de formación docente.
7. Se producirían biografías con el fin de diseñar un conjunto de acciones profesionales. Se conjugarían a los sujetos ‘objetos’ y ‘sujetos’ de investigación. (Dominicé, 1993)

8. La escritura autobiográfica se realizaría con la finalidad de cambiar las prácticas y tomaría como eje las tendencias participativas de investigación. (Woods, 1998).
9. El objeto sería el cambio en la profesión docente. Los docentes se asumirían en amplio rango de autonomía para hacer pública su voz.

A pesar de que la tipología es amplia existirían estudios intermedios. Las fuentes de producción serían muy amplias: memorias; relatos orales o escritos, como producto del acuerdo entre investigador e informante; en cuanto a las primeras, varias (o múltiples); producidas por un individuo o un grupo; elaboradas con diferentes recursos; y finalmente, analizadas a partir de variadas técnicas de contenido (Nóvoa, 1995, p. 23).

Por otro lado, Moita sugiere algunos presupuestos para trabajar en investigaciones con biografías:

1. “El ‘saber’ que se elabora es de tipo comprensivo, hermenéutico, profundamente enraizado en los discursos de los narradores. ... El papel del investigador es hacer emerger el (los) sentido(s) que cada persona puede encontrar en las relaciones entre las diversas dimensiones de su vida”.
2. Por definición se excluyen las hipótesis con variables, es posible la elaboración de ejes para delimitar la investigación.
3. Se espera que éstas se elaboren sin “desnaturalizar, sin violentar, sin sobre-imponer un esquema preestablecido”.
4. “Cada historia de vida, cada recorrido, cada proceso de formación es único”.
5. Es importante la creación de condiciones para implicar a los participantes, desde el contrato, la clarificación del destino de la investigación y el anonimato de los participantes.
6. Como principio metodológico está el establecimiento de una relación de empatía, de confianza.
7. La elaboración de biografías tiene efectos hacia el indagador: “Para el investigador, un cierto vaivén entre identificación con los narradores y esfuerzo de distanciamiento necesario, al pretender la emer-

gencia de procesos de formación, conduce a un cuestionamiento sobre los propios procesos formativos” (1995, pp. 117-118).

4.1.2. Estudiar a los pedagogos

Investigar sobre los profesionales de la educación ha sido un tema recurrente desde la sociología. Existe un campo dedicado al estudio de este tema: la sociología de las profesiones. Según Bourdoncle (1991) es Lieberman quien, desde 1956, inicia la reflexión sobre el estatus profesional de los enseñantes, y de ahí se desprenden un sinnúmero de obras al respecto. Los estudios sobre la profesionalización del profesorado permitieron abordar el problema de los profesores como sujetos inscritos en una profesión, y su afiliación a las expectativas y demandas sociales para conformarse en tanto gremio. Algunos estudios indican que la formación del profesorado se desarrolla a la par de la estructuración del campo pedagógico (Bourdoncle cita tres aspectos que caracterizan a las profesiones: especialización del saber, la formación intelectual y el ideal de servicio). Por ello, los dos temas (sujeto y campo) están relacionados. Pese a que su vinculación sea un hecho, cada apartado resaltará los temas que se privilegian en su análisis, ya que casi no se encuentran investigaciones que tomen como referente el papel de los pedagogos, su trabajo (la intervención y la racionalización del campo). Habrá que añadir que la significación de lo que es el pedagogo y su papel depende de lo que históricamente se ha estructurado en cada uno de los países.⁷⁶ En ese sentido, el material empírico valida los argumentos de Dilthey (1957), quien afirma que no existe una pedagogía general, sino que ella está en consonancia con la cultura de cada uno de los pueblos.

Algunas investigaciones señalan que la consolidación de los estados nacionales impulsó la identidad de los pedagogos como sector diferenciado de los profesionales de la educación. Los estados participaron en

⁷⁶ Escudé (1997) presenta, descriptivamente, la propuesta curricular de formar pedagogos en Europa. Se puede observar la diferencia de concepción entre los miembros de la unión sobre estos profesionales. En el caso de Barcelona, Borrel (1988) valora las prácticas diseñadas en los planes de estudio de pedagogía.

En México, en especial Ducoing (1990) realiza indagaciones sobre el origen de la pedagogía en México y sobre los planes de estudio en el territorio mexicano (Ducoing y Pacheco, 1997).

la formación de códigos y normas para agrupar a los profesionistas, creando (y legitimando) imágenes de la actuación profesional y, por lo tanto, canonizando los mecanismos de profesionalización. En relación con este tema se encuentran los trabajos de Heindenheimer (1989), quien realiza una investigación sobre la situación, en el siglo pasado, en Alemania, Francia y los Estados Unidos. Por su parte, Schriewer (1991) valora el impacto de la creación de asociaciones de educadores en Alemania y Francia en la conformación del campo pedagógico. En Popkewitz (1990) encontramos diversos enfoques para examinar la formación de profesores. Si bien es cierto que la pedagogía universitaria no es objeto claro de análisis, da pistas para enfocar la constitución del gremio de los profesionales de la educación, así como para valorar la división del trabajo existente en el campo.

Son escasas las reflexiones sobre la actividad de los pedagogos. Algunas están centradas en la importancia de la didáctica en la trayectoria (Camacho, *et al.*, 1991; Martínez R., 1994), otras, en el intento de crear organizaciones profesionales que agrupen y defiendan a estos profesionales (*Revista Ciencias de la Educación*, 123, 127, 128; Moratinos, 1987, algunos más mezclan visión histórica y revitalización de la profesión (Prost, 1985; Pou F, 1990 y 1991; Colas y García, 1993).

Como ya he señalado, algunos estudios han tomado la opción metodológica de 'historias de vida' para dar cuenta de los educadores no pedagogos. Huberman (1989a) resalta en este apartado, pues ha dedicado algunos estudios al análisis de la trayectoria de los educadores. Este tipo de estudios los consideraré centrales, pues ofrecen argumentaciones teóricas y elementos metodológicos importantes para la obtención de datos. En una tradición semejante se encuentran las acotaciones de Fond-Harmant (1996) para dar cuenta de la vida de los sujetos en forma opuesta a las tradiciones evolutivas o lineales, es decir, muestra una concepción dinámica, activa, histórica, de la constitución de la identidad en los sujetos. En Guglielmi (1989) y Huberman (1984) hallamos reflexiones sobre el análisis de la historia de vida de profesores de educación media y de sus valoraciones sobre la formación pedagógica que a lo largo de su vida han recibido. Este breve recorrido expresa lo que Sancho y Fernández (1993) afirman que no hay investigación sobre los forma-

dores. Los autores proponen tres grupos de formadores, y en el segundo incluyen a los pedagogos.

En México, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) organizó, en 1992, el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa con la presentación de estados de conocimiento de 29 campos temáticos, agrupados en 8 áreas. Se incluyeron trabajos relativos al docente y a los académicos, con ello, se asume una diferenciación entre las tareas que realizan los profesores de tradición normalista y las que llevan a cabo los universitarios en los campos que, respectivamente, tienen como título “Docentes en los niveles básico y normal” y “Los académicos en México”. También se incluye el estado de conocimiento del campo “Formación de docentes y profesionales de la educación”, que trata de integrar, en relación con la problemática de la formación, a los dos sectores. En el 2003 también se planteó la división. En el contexto mexicano, por lo tanto, se reconocen dos sectores separados por el lugar que ocupan en el nivel educativo y por las temáticas que adquieren el estatus de objeto de investigación. Si bien es cierto que algunos de los objetos de estudio son comunes, otros son diferentes, así como las perspectivas metodológicas que ponen en juego. Por ejemplo, la temática de los académicos admite una valoración más sociológica. No obstante, en estos dos campos son pocos los estudios que se dirigen a la comprensión de la actividad de los pedagogos.

Los estudios sobre los pedagogos se encuentran incluidos en el estado de conocimiento sobre la “Formación de docentes y profesionales de la educación”. Sandoval (1991), analiza los procesos y sujetos que legitimaron una forma de estructurar el currículum de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Díaz Barriga (1989) afirma que la legitimidad de los pedagogos se explica por su tardía incorporación como espacio de conocimiento y por la débil estructuración del campo profesional.

La formación del pedagogo también ha sido valorada por Díaz Barriga (1990), quien desarrolla el problema de la falta de consolidación del campo y su expresión en el plan de estudios de la carrera de pedagogía. Rodríguez A. (1990) opina sobre el currículum que forma pedagogos. Al respecto indica que tiende a consolidar la equivalencia entre pedagogía y

docencia y que este hecho debe su complejidad a la estructura actual de la universidad mexicana. Para Glazman (1990), el currículum de los pedagogos es el producto de riñas intergremiales, la estructura del plan de estudios actual obedece a diversos factores: las luchas internas, la lógica de la re-producción intelectual, la racionalidad de la investigación y la docencia, entre otros.

Por otro lado, en el estado de conocimiento sobre formación de docentes y profesionales de la educación, también se expone como asunto de reflexión la formación pedagógica que ofrece el currículum. El punto de vista de los estudiantes que están siendo formados como pedagogos lo expone Díaz Barriga y Barrón (1984). Los autores se dedican a valorar, mediante las respuestas de un cuestionario y diversas aproximaciones cualitativas, las representaciones que tienen los futuros pedagogos acerca de su formación. Serrano (1986b) analiza: la estructura del área de psicopedagogía, plantea algunos dilemas de la formación del pedagogo; y la lógica de estructuración del área, sostenida en el modelo de construcción del conocimiento del neopositivismo. Por su parte, Serrano y Pasillas (1992) reflexionan sobre la institucionalización del campo pedagógico, y del material empírico obtenido presentan cuatro modos de ser de la relación educativa que se ponen en juego en el discurso de formación del pedagogo. Recientemente, Ducoing en su libro *Formación universitaria en educación I. Universidades del sureste* (1997) presenta un estudio sobre el desarrollo y consolidación de la pedagogía y da cuenta de la lógica de implantación en los diversos estados de la república mexicana.

Este panorama indica grandes ausencias en el estudio de los profesionales de la educación dedicados a la tarea de formación de docentes, en especial investigaciones sobre los pedagogos que ocupan ese rol. A continuación indicaré las huellas que dejó, desde el punto de vista metodológico, la realización de este trabajo.

4.2. PRODUCIR EL SABER. INTERLUDIO METODOLÓGICO

En un principio no había método. Durante el caos primitivo no había diferenciación. Una vez que el caos primitivo se empezó a diferenciar nació el método. ¿Cómo nació este método? Nació de una pincelada. De esta pincelada nacen todos los fenómenos.

Racionero, L. Citado por Maillard, Ch. (1998, p. 78)

Se considera que el método “modo de decir o hacer con orden una cosa” (*Diccionario de la lengua Española*, 1992). En esta idea el yo gobierna sus actos, por lo tanto sus productos. La idea de método pone acento en el sujeto y el examen que sería capaz de realizar de los recursos que se encuentran a su alcance. Verdad como todas, dicha a medias. Determinación y actividad se suceden en el momento de escribir: parafraseando a Freud, podría decir que en el proceso indagatorio “hay fuerzas ignotas que nos determinan”. Lo metodológico no sólo es el factor que permite al sujeto indagador dar cuenta de lo que ha sucedido. Cabría indicar que la tesis es un espacio de contingencia y no siempre se prevé todo lo que saldrá, ni ocurre todo lo que se había pronosticado. En tanto sujetos sociales estamos a merced del espacio social y salir airoso es una hazaña.

En este rincón quisiera dar cuenta de algunos eventos que intervienen en lo que se denomina “proceder con método”, para ello tomaré algunos ángulos: la construcción de las trayectorias profesionales y los espacios de producción a los que cualquier doctorando se enfrenta: la biblioteca y el espacio de trabajo. Con ello, quiero enfatizar que “proceder con método” no es un legado, sí una conquista efímera en el conjunto de imponderables a las que, literalmente, damos la cara en el día a día. Por ello, el sujeto que “procede con método” cambia su relación con los datos, pero los datos también lo afectan; es decir, es gobernado, momentáneamente, por lo que ha producido: ahora el dato encara al indagador. Desde esta perspectiva, el gobierno del yo no puede ser ajeno a las relaciones que él mismo ha dado a luz; “proceder con método” indica que se hace *sobre, con, a partir de* la información (habría que añadir, a pesar del indagador). En algún efímero instante el objeto ha sido invitado a la mesa de los comensales para tener un lugar en la tertulia de todos los

días. Con este procedimiento el doctorando se vuelve, a los ojos de los demás, monotemático: él y su tema deambulan por la ciudad, asaltan a solitarios compañeros en la biblioteca, efectúan trámites burocráticos o comparten horas de sueño.

El paso del tiempo sedimenta esquemas de trabajo, criterios de organización y mociones afectivas ligadas ya al entorno de trabajo, ora a los otros con los que interactuamos en la mundanidad. Después de muchas cavilaciones, la convivencia con los datos me ha permitido ensayar diversas formas de exposición; con los datos en la mano, decidí exponer la vida de los entrevistados como si ellos estuviesen hablando en primera persona.

Personalmente, también quería explicar lo que he vivido. Pero la vivencia –descrita en el apartado tercero– podía ser mostrada ya en primera persona (un día en la biblioteca) o en tercera (un día con un doctorando). Quería ensayar formas para mostrar(me), (des)centrar(me) y (re)flexionar sobre mi proceder como tesista. Pensaba que la estrategia permitía identificarme y desidentificarme con los compañeros entrevistados: simple y sencillamente porque yo podía ser uno de ellos. En este sentido, la estrategia elegida me llevaría a mostrar los *modos de ser*⁷⁷ de los diversos sujetos (donde también estoy) que han compartido un campo de trabajo: la pedagogía, en un periodo de tiempo.

4.2.1. Construir itinerarios profesionales ⁷⁸

Yo sé quién soy –respondió don Quijote–.

Uno de los efectos de “proceder con método” es la selección de un modo de tratar a los datos, de construir el objeto y dar cuenta de él. En el pre-

⁷⁷ Sobre el tema de lo universal y lo particular, formas de conceptualización y efectos políticos recurrir a Giner y Scartezzini (1996) y Cruz (1996).

⁷⁸ Itinerario, travesía o trayectoria serán utilizados como sinónimos. Según el *Diccionario de la lengua española*: “Itinerario; 2.- Dirección y descripción de un camino con expresión de los lugares, accidentes, paradas, etcétera, que existen a lo largo de él”. Travesía; “6. Modo de estar una cosa al través”. Trayectoria; “Derrota o curso que sigue el cuerpo de un huracán o tormenta giratoria”. Para M. Moliner: Itinerario y travesía se definen en términos semejantes. En Trayectoria incorpora lo siguiente: “Conducta u orientación en la manera de obrar de alguien”. Al recurrir a estos términos tuve en cuenta los efectos de la lectura del texto de Elías (1995).

sente documento, la idea se nutre de diversas cadenas de pensamiento, que condensadas tienen su origen en diversos momentos, fuentes, deseos o gustos. Ello expresa parte de la experiencia y afición dentro del abanico de posibilidades que ofrece el actual estado de producción en el campo de las ciencias sociales. Los itinerarios los construí a partir de los siguientes cinco elementos: mestizaje, literatura, sujetos activos, construcción y verdad, organización de escenas de vida. A continuación explico cada uno de ellos.

Mestizaje. Jacques Ardoino (1990) sostiene que el análisis multirreferencial es imprescindible para la reflexión de los asuntos humanos. Pone en el centro de la fundamentación de la perspectiva multirreferencial la noción de mestizaje. Con ello, trata de contraponerse al pensamiento dualista que opone un aspecto sobre otro (cuantitativo/cualitativo, micro/macro, por ejemplo) en la construcción del saber. El análisis multirreferencial es una vía para lograr un acercamiento desde la complejidad. En este documento se han utilizado no sólo en el aspecto metodológico, sino en las bases teóricas, diversas tradiciones y modos de argumentar para dar salida a la tensión entre teoría, método y objeto.

En la presentación de los itinerarios utilicé la presentación intertextual⁷⁹ que utilizan algunos autores franceses. Este estilo combina la exposición central con presentaciones, en marcos, de temas subsidiarios pero que permanecen enlazados con el sujeto que produce. Con apoyo en esta idea coloqué en las trayectorias de los sujetos parte de los textos que ellos han elaborado. Es una manera de combinar lo privado con lo público. El lector tiene así dos vías para darse una idea de la trayectoria de los actores.

*La literatura.*⁸⁰ Existen múltiples formas de presentar historias y en ellas son variadas las combinaciones que pueden ser experimentadas: la narrativa en las ciencias humanas y en la literatura asume diversos estilos. Una de las opciones que existen es donde el autor ha tomado el lugar

⁷⁹ La obra de Bourdieu está llena de recuadros (1984, 1995), también Anzart (1992).

⁸⁰ Todorov (1995) advierte que hay diversas fuentes de conocimiento para acceder a la comprensión de lo humano, una de ellas es la literatura. Añade a la lista, poesía, ensayos y la introspección.

del otro y presenta el relato en primera persona; el que escribe abroga y arroga pasiones, recrea sentimientos, descubre sensaciones e ideas del personaje en turno. Algunos ejemplos de esta tradición son: *El manuscrito carmesí* (A. Gala), *Yo, Claudio* (R., Graves), *Memorias de Adriano* (M. Yourcenar), *Autobiografía imaginaria de Pierre Paulo Pasolini* (D. Fernández), entre muchos más. De esta vertiente sólo tomé la idea de presentación en primera persona, no el estilo novelado ni la suposición de motivos internos.

Sujetos activos. En la segunda parte de este escrito, que he titulado *Escenarios: tradiciones, tendencias en la formación de docentes*, excluí como criterio de organización lo que *debería ser* el campo de la formación docente; establecí un breve enlace con tradiciones que se desarrollan a nivel internacional, sólo para señalar la posible articulación con ellas. El camino elegido me llevó a resaltar los modos de elaboración de la acción social tendiente a la formación de los docentes; entonces, percibí grupos, sujetos, que elaboran nociones, visiones del mundo, implementan proyectos y que también se oponen, discuten, combaten con ideas y proyectos. Los sujetos poseen un saber creado por las posiciones que tienen en el campo; ahí también yo estaba, la travesía intelectual de los otros también me interpela. El yo no permanecía ajeno a los otros, y me basé en el siguiente principio: *soy un modo de ser del sujeto*.⁸¹ Tenía interés en experimentar una reflexión sobre otros que me diera elementos de valoración para mi propia actividad: la pedagogía.

Construcción y verdad. La narración sobre la experiencia humana, sobre la vida, sólo es posible cuando el evento ha sucedido, sólo podemos dar cuenta de ella *a posteriori*. El sujeto que se narra (autobiografía) o los que lo narran (biógrafos, hagiógrafos o ‘científicos’) construyen⁸²

⁸¹ Transmutación del supuesto: “Potencialmente, cada cultura es todas las culturas”, Feyerabend (1996).

⁸² La idea de construcción es el epítome de las ciencias que anhelan explicar lo humano, la historia, la antropología, geología, etcétera. Es central en Psicoanálisis, Freud le dedica un interesante artículo al tema: “Las construcciones en el análisis”. En la historia de los sujetos también intervienen las “novelas familiares” (1937, en *Obras completas*, vol. XII), por ello, para Freud el sujeto cuenta su vida en términos de novela. En la investigación cualitativa el término se ha cientifizado; la categorización, implica una construcción, un punto de partida. En otro campo vemos la utilización de la idea de reconstrucción de la actividad, un ejemplo lo expone Thornbury (1997).

y reconstruyen, son arquitectos que dan forma a materiales que están almacenados en el jardín de los recuerdos, se encuentran objetivados en documentos, se rastrean en inscripciones, se organiza el texto a partir de los recuerdos visuales o se recurre a la opinión de terceros.⁸³ En este sentido, todo intento biográfico, autobiográfico, puede ser reescrito en diversas ocasiones, y ninguno dará cuenta de la Verdad del sujeto, serían incapaces, aunque algunos lo pretendan. Las biografías pasan a la escritura el escenario de la vida: sucesos, cuadros, actos, circunstancias, acontecimientos; es decir, escenas,⁸⁴ eso es lo que componen los materiales escritos que se han hecho sobre los otros, ora afiliados a una visión objetivista, ya emparentados con las tradiciones más simbólicas o culturalistas. Dado que las biografías encadenan imágenes, hay quien metafóricamente las relaciona con los mitos,⁸⁵ en este escrito tomo este supuesto: cada vida se organiza alrededor de mitos.

La idea de organizar la trayectoria profesional, el conjunto de escenas que se juegan en el ámbito de lo que socialmente se denomina *actividad profesional* fue alimentada de la forma de presentación que encontré en todos los números de *Perspectives documentaires en éducation* y por los contenidos de las entrevistas efectuadas a los pedagogos. La forma de exposición varía, ya que traté de respetar las características del sujeto en turno.

Organización de escenas de vida. Los itinerarios se pueden presentar en escenas. Esta idea viene de la revista *Perspectives documentaires en éducation*. En ella encontramos las siguientes travesías: lecturas, práctica, investigación y doctorales. La reflexión de los sujetos sobre sus trayectorias incluye una breve reflexión sobre el término *itinerario* y alrededor de tal cogitación exponen su punto de vista, el mismo que alimentó el

⁸³ Berthelsen (1995) organiza la vida cotidiana de S. Freud a partir del testimonio de la cocinera de la casa Freud.

⁸⁴ Fontura (1995) en la presentación de la vida de profesores de historia en la escuela secundaria utiliza el título de “Flashes de vida” y dice: “La historia, como la vida misma, está hecha de acontecimientos tan espectaculares como breves y permanentes” (p. 184).

⁸⁵ Chantal Maillard dice: “Que la conciencia tiene sus mitos quiere decir que la conciencia tiene la facultad de historizarse. Si bien los hechos requieren teorías que los expliquen, la conciencia necesita de los mitos para explicarse a sí misma” (1998, p. 56). Freud utiliza esta noción en sus análisis.

mío. En las descripciones se oye la voz de los personajes, las preferencias sobre autores, disputas, elaboración de preguntas y respuestas, modos de construcción de ideas. La música de fondo son los gustos familiares, el gusto por el *strudel*, la procedencia de familias analfabetas, las lecturas infantiles, el encuentro con personajes. El escenario sociocultural cambiante; la escuela de la tercera república, las normales, el mayo de 68, el movimiento de resistencia, las aficiones musicales de la época. Además, vienen los temas académicos: cómo se construyó un objeto, el paso de una problemática a otra dentro del campo de trabajo, los colegas con los que se discute, los descubrimientos intelectuales, hipótesis de trabajo a continuar, modos de reflexión que transmutar.

Sorprende que ante una misma guía de preguntas presentadas por el editor, la organización de los itinerarios sea tan diversa. Entre otras:⁸⁶ cronológica (Chouson, 20; Durning, 22), por escenas (Coulon, 21; Bernard, 22), temas generales (Mlékuz, 24), como propuestas a ser realizadas (Clerc, 28), por fases con destino incluido (Lefebvre-Bardot, 28), pulsional –de lo oral a lo académico– (Lebert, 30), por escuelas disciplinares transitadas (Van Haecht, 31), colocando en el origen su fracaso escolar, (Giordan, 31), relacionando lo afectivo con lo intelectual (Porcher, 33), por diálogos (Baquès, 36).

La pluralidad también se manifiesta en los puntos de partida en donde sitúan los itinerarios el origen de su laberinto, como muestra lo siguiente: “¿Dónde comenzar... Mis primeros descubrimientos se sitúan en...” (Veslin, 20), “Las barricadas del 68 iban a quitar la situación frontal de...” (Tozzi, 20), “Señora Práctica, despierte!... es para una entrevista! Casi 30 años de actividades profesionales. ¿Cómo reinterpretar hoy los trozos de vida, de este camino de caracol?” (Mlékuz, 21), “¿Dónde está el punto de partida? ¿Tiene que situarse la fecha de entrada a un organismo de investigación? ¿Cuál camino?... ¿Formación o formaciones?” (Barré de Miniac, 25), “Tengo que confesar: los tebeos fueron mis primeros libros de cabecera...” (Tardy, 32). De esta pluralidad, inevitablemente lo que se aprende es la diversidad de estilos para mostrarse ante los otros.

⁸⁶ A continuación indico al autor y el número de la revista *Perspectives documentaires en éducation*.

Itinerario, travesía, o trayectoria. Frente a la suposición de que la vida está predestinada, o que puede comprenderse como el pasaje de un punto a otro (horizontalmente) quisiera relevar el hecho de que ella acontece como cruce de contingencias. Para ello, tomaré algunas reflexiones sobre el tema.

Una primera cadena de pensamientos se asocia a la afirmación de que las demandas, “anhelos profesionales se inscriben en un contexto biográfico de evolución profesional y personal” (Dominicé, 1993, p. 23).

Para Reuter, el itinerario es una “reconstrucción efectuada a partir del ‘aquí y ahora’ y considerada en sus tensiones hacia un futuro. Reconstrucción arbitraria, tejida de olvidos y de silencios, en relación compleja con lo público y lo privado. ...Ella refuerza, sin duda, la parte que esquivada, de lo que se desea o no puede ser dicho. También implica, consciente o inconscientemente, efectos de estrategia para confirmar el lugar simbólico... ya para enseñar alguna cosa... ora para colocar a la vista una pizca de calidad humana”. Más adelante afirma que “un itinerario no se interpreta más que en función de los caminos que no han sido tomados” (1996, pp. 7 y 8).

Desde un punto de vista más simbólico, Chanteux dice lo siguiente de los itinerarios: “Escarbar en la memoria, trabajar sobre los mojonos apenas legibles, restituyendo las resonancias, el relato de un caminar es ficción desde el momento que no está fundado sobre herramientas precisas de observación. El camino descrito no puede ser más que inventado, recompuesto” (1993, p. 67). En relación con su experiencia afirma: “Retrasar el camino de practicante es reconstruirlo. Es en un conjunto de datos heterogéneos, reteniendo algunos y transformándolos en hechos, buscando sus ligazones. Es presentar hoy como evidente lo que ayer era pregunta, ensayos, vacilaciones. Es todo a la vez, buscar o ver donde se produce el sentido y lo que él ha producido. ... por tanto exige una fabricación *a posteriori*, esa mirada hacia atrás del que Orfeo así como la mujer de Lot muestran los peligros. La dificultad no es retrasar ni describir el camino sino de quedarse a distancia del relato que se inventa” (p. 68). En este conjunto de afirmaciones resalta lo simbólico como determinante de la descripción del itinerario y de la tensión obligada ente el relato y el personaje que relata.

Bourdieu caracteriza a “la noción de trayectoria como serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio, en sí mismo en movimiento, y sometido a incesantes transformaciones” (1997a). La idea implica cambio, transformaciones, de los actores-autores en relación con el contexto que proporciona el escenario para la realización de acciones, así como la producción de sí articulada al campo en donde los sujetos se inscriben.

Para Coulon, los itinerarios tienen algo de relato de vida, testimonio, autobiografía intelectual, o arqueología de las experiencias, “lo que exige en todo caso es no ser víctima de la ilusión biográfica que reconstruye *a posteriori* y da coherencia a los elementos existenciales”. El itinerario se construye “por sedimentación y su lógica de hoy no es la misma que aquella que hubiera sido si se hubiera reconstituido ayer”. “Es necesario que el recorrido descrito no sea leído según una línea, aún menos como una curva, que son dos figuras que favorecen nuestra tendencia a racionalizar la ‘presentación de sí’, sino que el itinerario se parezca más a una banda de Moebius, que tiene la propiedad de ser una superficie unilateral que engaña, en efecto, a la primera mirada, pero, al contrario, permite desarrollar el flujo de la experiencia y de la vida de una manera menos falsamente lógica que sólo evoca, irresistiblemente, la noción de itinerario” (Coulon, 1990, pp. 29 y 30). Para Coulon y Bourdieu la biografía tiene la ilusión (*illusio*) de rescatar la experiencia de sí de manera directa, vale más aceptar que se trata de una construcción a partir de una posición presente.

Ordalía. Hace mucho tiempo, en mis lecturas escolares, apareció la palabra ordalía y me sedujo, por desconocida y por su relación con la descripción del mundo simbólico. Después, recuerdo que la vi en textos sobre caballería y hace poco, en la carátula de un libro: *Ordalías de mujeres*. La primera vez fue de la letra de Freud, quien la utiliza en un apéndice al análisis de psicosis descrito autobiográficamente: el caso Schreber. En el contexto resalta el potencial simbólico del vocablo: “Lo que hace el águila con sus pichones es una *ordalía*, una prueba de linaje (1980, p. 75)”, liga esto con el pensar totémico y relata que los pueblos primitivos sometían a sus descendientes a pruebas ordálicas para que, al salir airosos, se mostrara el vínculo de linaje; la voz describe los lazos,

las relaciones de pertenencia entre los grupos humanos, es un elemento referencial para sostener la identificación de los miembros de un clan, grupo o asociación, en extensión de la vida colectiva.

En sentido amplio cada grupo tiene sus normas internas, ritos asumidos por el individuo que permiten la inclusión de él en la vida colectiva. Desde mi punto de vista, esta idea está relacionada con los planteamientos que Bourdieu describe en relación al campo (véase capítulo 3). Los campos de conocimiento tienen normas y ritos construidos *a priori* del ingreso del sujeto en el campo o en el proceso mismo de consolidación de los grupos. Esto fue uno de los aspectos que me llamó la atención en el intento de investigación sobre la formación de pedagogos. Pero también la percibí en la experiencia de formación de docentes en las que utilicé la biografía como elemento catalizador del tema “Ser docente”.⁸⁷ Actuaba con prurito ante un tema candente y a mis alumnos les decía que iniciaran un esbozo de biografía a partir de preguntas ‘sencillas’ (¿Por qué soy docente? ¿Que es para mí la escuela? ¿Cuáles son las experiencias más significativas de mi vida en la escuela? por ejemplo) y de la lectura de un texto sumamente complejo para el tema (*La autobiografía* de W. Dilthey). En esta experiencia vi multiplicidad de historias que, sin embargo, tenían mucho en común si se percibe desde la idea de interpelación (Althusser, 1974): los sujetos hacían cosas y recordaban aquellas que tenían que ver –o que consideraban significativas– con su pertenencia a un grupo social, sentirse parte del grupo era lo importante. Las narraciones elaboradas por los docentes expresaban, de múltiples formas, las “pruebas”, “ritos” que tenían que pasar en su familia, en las instituciones y en la realización de su rol profesional.

Estudio de casos. Esta metodología es el elemento sustantivo de abordaje, análisis, exposición al interior de la perspectiva interpretativa (Binneberg, 1983; Martínez J., 1990; Taylor y Bogdan, 1994; Walter, 1976). El caso expuesto es la forma en que se expresa la totalidad, por

⁸⁷ Fui responsable del “Seminario Aproximación a las propuestas de formación docente” en el “Programa especializado de Formación Docente”, coordinado académicamente por el Departamento de Investigaciones Educativas del Instituto Politécnico Nacional, durante tres periodos, en las ciudades de Hermosillo (1986), Mérida (1987) y Aguascalientes (1988).

lo que es el analizador típico de la forma en que lo general se desarrolla. Para nuestro caso, la exposición mostrará la articulación de tres niveles: sujeto, campo y contexto, en la valoración del referente señalado.

Esta perspectiva conmina al investigador “a dejar atrás cosas infantiles, como la lógica y los sistemas epistemológicos; le ayudará a pensar en caminos más complejos... no sólo las normas son algo que no usan los científicos; *es imposible obedecerlas*” (Feyerabend, 1990, p. 21, subrayado del autor). De esta manera el análisis de caso anima a la exposición del objeto en términos narrativos, con lo que es posible iluminar al objeto desde múltiples puntos de vista.

Esta serie de nociones se pusieron en juego en la situación de recolección de datos y análisis de los mismos. A continuación muestro la serie de supuestos que orientaron la recolección de datos para la construcción de trayectorias. Utilicé la entrevista como estrategia metodológica sustantiva; expongo la estrategia y sus vicisitudes.

4.2.2. La entrevista

La entrevista es una situación cara a cara que enfrenta, conecta a los sujetos en una relación intersubjetiva constante, donde se moviliza lo imaginario y lo simbólico del mundo cultural y social que sirve de referencia a los actores sociales. Por ello, es preferible hablar de *situación de entrevista*, pues los agentes que se comprometen en el vínculo están en condición de producir significados. Ante tal afirmación vale el siguiente corolario: la entrevista produce significados que permiten a los actores situarse en la cadena de significación establecida. Así, ella está abierta a lo inesperado y a lo por-venir.

Los supuestos con los que trabajé en la entrevista (Serrano, 1989a) son los siguientes (tomaré partes de las entrevistas para ejemplificar las afirmaciones realizadas):

La consigna. El inicio de la situación es sustancial para el proceso, le debe quedar claro al entrevistado que es su espacio y que el discurso se reconocerá como él lo emite, no hay sanción al conjunto de significantes producidos en la situación. Es el momento de explicar los objetivos y el uso que tendrá la información. Por lo general esto lo hice antes de iniciar la grabación.

Después de una sesión de entrevista escuchaba la cinta y preparaba las preguntas para el siguiente encuentro, a la par que revisaba las notas que había acumulado en el momento de la entrevista. Preparar la sesión es importante, pues a partir de ella es posible retomar algún tema tratado y pedir al entrevistador lo amplíe o lo relacione con otros aspectos.

El tiempo de la sesión. Considero que en la situación de entrevista el indagador no debe abrumar a los entrevistados y con ello desbordar la posibilidad de obtener información. Se debe cuidar el tiempo de sesión y la cantidad de sesiones de trabajo. No hay un límite indicado, sólo la prudencia es condición para la exploración valiosa. En general eran los entrevistados los que marcaban el horario de inicio y el final de cada una de las sesiones. Cabe señalar que en ocasiones, los entrevistados continúan con comentarios al final de la grabación, vale la pena tomar nota de lo que se trata y considerarlo como contenido de la propia sesión. Hacer un resumen y entrecomillar lo que ha dicho servirá para próximas sesiones o para valorar lo que en el transcurso de la sesión se ha dicho.

Las preguntas base. Es indispensable contar, para el conjunto de los sujetos a ser entrevistados, con preguntas genéricas que circunscriban la temática: a partir de ella se desencadena una serie de particularidades que deben ser atendidas por el entrevistador. Las preguntas base las inicié a partir de temas genéricos que enlazarían a la trayectoria escolar de los entrevistados, con la elección de sus estudios universitarios y su actividad profesional. En mis notas están los siguientes temas:

- trayectorias escolares (contenido, métodos y pares),
- el por qué la educación,
- imagen del pedagogo,
- elección profesional,
- tesis de licenciatura,
- qué es hacer pedagogía,
- los *otros* en el campo, los momentos,
- cultura profesional y condiciones sociales de realización,
- institución: /acción /coerción /mediaciones /demanda de intervención,

- población, creada /imaginada,
- conceptos y formas de asumir la acción,
- mapa de producción de textos y eventos académicos en los que han participado.

Estos temas se traducían en preguntas concretas para cada uno de los entrevistados, pero ello no tenía una secuencia rígida de presentación, pues la idea era respetar la secuencia temática que abría el entrevistado. Tenía a la mano la hoja de los temas genéricos y en otra anotaba la secuencia de ideas que se iban expresando. En el momento que consideraba oportuno (por lo que en la cadena discursiva se construía) planteaba las cuestiones particulares. La pregunta inicial a todos fue ¿por qué elegiste la carrera de ... (pedagogía, ciencias de la educación o psicología)?

Preguntas particulares. Las preguntas base indican el continente de significados, pero las particulares intentan resaltar lo propio de los actores-autores. A la vez intentan romper con la obviedad que se impone en la emisión de significantes. El papel del entrevistador consiste en resaltar lo particularmente valioso y en no hacer de la entrevista una cadena interminable de aclaraciones en la búsqueda del fundamento del fundamento. Algunas de las formas en que se plantearon preguntas particulares son las siguientes:

En caso de aclarar la idea que se expresaba en el momento:

(el entrevistado habla de los efectos de la reflexión política en la producción académica)

Entrdor: ¿Era una especie de consigna o era una especie de hábito que se fue incorporando...?

Entrdo: Fue un hábito que se fue incorporando... (continúa) (Entrv., A, 137).

Las preguntas particulares también se pueden hacer a partir de lo que los sujetos dicen:

...tomarme así en serio mi función política hizo que propiamente me alejara de la política para tomarme en serio yo, ¿no? así como adolescente.

Entrdor: ¿Tomar en serio la política hizo que te alejaras de la política?

Entrdo: Si, el haber tomado prematuramente en serio la política hizo que (continúa)
(Entrv., A, 20)

Otra forma de elaboración consistió en retomar lo que ya se había enunciado, un ejemplo:

Entrdor: Tú hablaste sobre ustedes como grupo: en ENEP-Iztacala se conectaron con otros grupos y hablabas de los grupos al interior del Departamento de Pedagogía; eso es, digamos, a nivel interno. Ahora ¿hacia afuera ustedes se vivían como grupo?
(Entrv., B, 343).

En ocasiones solicité al entrevistado que repitiera, en el momento en que no había comprendido lo que él había enunciado.

El lenguaje. La situación de entrevista es un proceso de negociación de significados y de los sentidos y temáticas que en ella se exponen; el lenguaje expresa lo particular de la vida de los sujetos y el contexto que en ocasiones habla a través de ellos. En este sentido resulta importante tener claridad de los significantes centrales que se instauran en la situación y que afectarían tanto al entrevistado como al entrevistador.

En la entrevista algunos términos pueden parecer obvios, utilizarlos como pregunta permite encontrar el significado que particulariza el universo simbólico del sujeto:

Entrdo: ... pero también a mí se me hacía lamentable tratar de ejercer una labor de presión autoritaria cuando sentía yo que no era el caso ¿no?

Entrdor: ¿Y por qué lamentable?

Entrdo: A ver, ¿lamentable en qué sentido?

Entrdor: Tú dijiste lamentable.

Entrdo: O sea sí dije lamentable –pero no me acuerdo en qué sentido. O sea se me hacía lamentable usar una estrategia de presión, si, dije eso, porque... (Entrv. B, 247-249)

Cuando tenía información de que un un significante era central en el tema que se trataba lo incluí en las preguntas:

Entrdor: De ahí viene también en esa época, si no mal recuerdo (porque conocí a

varios, pero no a ti directamente, hasta después), Iztaharvard. ¿Cómo nace esta idea de Iztaharvard? ¿Por qué te ríes?

Entrdo: Porque, este, Iztaharvard era una noción netamente de los conductistas ¿no? o sea Iztaharvard ... (Entrv. B, 301).

El silencio en la entrevista. En la situación de entrevista es importante tomar el silencio como componente de la cadena discursiva, en sentido gramatical, pues el vacío no es ausencia de discurso, es re-elaboración, reorganización, resignificación, etcétera. El entrevistador tiene que estar atento a la situación para comprender el silencio y no apresurarse inmediatamente con otra pregunta. Hay silencios que pueden ser llenados, pero habrá que ver el efecto en el entrevistado, serían los casos en que no le viene a la mente la palabra específica. De esto último daré un ejemplo:

“... cuando estuve en tercero de secundaria, fue el movimiento de sesenta y ocho y era una, era una (silencio)

Entrdor: efervescencia...

Entrdo: efervescencia, era un ambiente, era un clima (continúa) (Entrv., C, 43).

Situación de entrevista. En ocasiones la tensión puede ser disminuida con pequeñas bromas, o comentarios que puedan relajar la relación cara a cara. La mirada directa a los entrevistados no siempre es oportuna, hay momentos en que focalizaba la vista hacia las notas o hacia otra parte. El lugar donde se desarrolla la entrevista es importante, hubo ocasiones en que se realizaron diversas interrupciones y la forma óptima que tuve para reiniciar fue repitiendo la última frase, norma que apliqué en el cambio de casete.

Por ejemplo bromas:

“Entrdo: ... el trabajo que yo había ejercido de formación, de alguna manera, el de formación y darme a mí mismo cuenta...

Entrdor: ¿De deformación? (sonrisas)

Entrdo: (sonrisas) Exactamente, y darme a mí mismo...

Entrdor: cuenta...

Entrdo: Cuenta de esos planteamientos (continúa) (Entrv B, 351).

En las entrevistas las interrupciones son frecuentes, la solución que tomé fue repetir literalmente, en la medida de lo posible, las últimas palabras que habían sido emitidas, esto implica que el entrevistador necesita tener una atención constante al realizar la entrevista:

“(sobre las áreas en la licenciatura de pedagogía) ... trabajamos sobre la idea de las materias de sociopedagogía, pero que tampoco resultaron ser demasiado relevantes ¿no? o sea ... (interrupción, abren la puerta)

Entrdor: Bueno, área socio...

Entndo: No me acuerdo este ... bueno, por ejemplo tuvimos desarrollo de la comunidad con ‘x’ (continúa) (Entrv., D, 30).

En ocasiones la entrevista plantea situaciones que aparentemente implicarían ‘falta de comunicación’, como sería el caso de respuestas que no están relacionadas con la pregunta, sin embargo, por lo regular se relaciona con los temas que el entrevistado venía tratando:

Entrdor: Tu idea de buen maestro que fuiste adquiriendo a lo largo de tu trayectoria en las escuelas ¿está matizada de alguna manera por los rasgos que tú percibes en tu madre como maestro?

Entndo: Pues no, porque en realidad, ahí ya no encontramos, porque yo insisto en que la circunstancia urbana de la escuela te hace totalmente diferente la vivencia en la escuela (Entrv, D, 6).

Dejar que los sujetos digan, a pesar de que no exista relación con la pregunta, ya que de cualquier manera da información sobre el tema general en que se circunscribe la entrevista:

Entrdor: ¿Cuándo reconoces que la tecnología es un componente sustantivo en esa época de la formación docente del desarrollo curricular o del pensamiento pedagógico?

Entndo: Mira, ‘x’, es decir, pasó el tiempo y yo empecé a tener relaciones con distintos compañeros, entre ellos con ‘y’, muy cálida la relación...” (Entrv., C, 109).

El entrevistado en ocasiones interpela al entrevistador. En este caso, no respondía a la petición de diálogo, pues la entrevista es el espacio del entrevistado para opinar, no es el lugar del entrevistador para el desarrollo de argumentaciones. Por ejemplo:

Entrdo: ... Había materias en las cuales yo, yo me sentía con posibilidades de trabajar adecuadamente ¿no? Redacción, lectura, ¿te acuerdas? ... (silencio) había toda esa invitación a opinar, a discutir, a defender posiciones... (continúa) (Entrv., C, 26).

La entrevista tiene efectos para el sujeto, la situación le permite reflexionar sobre su trayectoria. La mayoría de los entrevistados lo comentaron, como se muestra en la siguiente intervención:

(le digo que si quiere agregar algo más, es la segunda cita y dice:)

Entrdo: Bueno no... Nada en concreto, sólo, bueno, no sé si es algo muy personal, pero yo me sentí a gusto después de la charla, te quería decir eso. Como que me sirvió para, qué sé yo, para racionalizar, encontrarme con cosas que ahí estaban, sin necesariamente decirlas (Entrv., C, 147).

Organización y análisis de los datos de la entrevista. No existe una forma específica que permita la organización de los datos. Sí es importante desarrollar estrategias que arrojen matrices de significados y que éstas puedan ser contrastadas con el conjunto del material. Además, los materiales organizados pueden admitir múltiples lecturas, dado que los significados no son estables, se movilizan permanentemente.

Las entrevistas arrojaron los siguientes datos:

Sujetos:	Casetes	Páginas	Preguntas:
A	8	87	249
B	9	125	411
C	8	131	306
D	8	87	213

La lectura de las entrevistas se realizó mediante el siguiente procedimiento: en primer lugar, la transcripción fue literal, por ejemplo, se respetaron las muletillas (eh, este, mmmm). Después vino una fase en donde cada entrevista se leyó en su totalidad, primero sin hacer anotaciones; una segunda lectura permitió resaltar elementos concretos; una tercera, relacionar los significantes, los temas centrales. Simultáneamente, las preguntas que tenían relación temática se relacionaban en un cuadro.

El producto de esta operación es un cuadro que permitió la redacción de las trayectorias. En cursivas se anota lo que dice el entrevistado, lo que aparece en el texto se encuentra en la entrevista, pero se hace una síntesis general para facilitar la presentación. Ésta va acompañada de recuadros, en ellos se anotan asuntos que están relacionados con las trayectorias, pero que son producto de la reflexión de los formadores y que se encuentra objetivada en libros, artículos o en sus tesis de licenciatura. Consideré que era importante incluirla, ya que fue el producto de su actividad en el Departamento de Pedagogía de la ENEP-Iztacala. Las trayectorias están organizadas alrededor de cuatro aspectos, que al interior varían mucho, dadas las características específicas de los contenidos que cada uno de los entrevistados emitió. En la presentación los elementos redundantes se han omitido para facilitar la lectura, así como las muletillas empleadas en el lenguaje oral, si éstas se hubiesen dejado el resultado sería un texto con muchas dificultades para ser leído.

Después de la obtención empírica de los datos viene el momento de organización y categorización de información que implica diversas situaciones físicas, emocionales e intelectuales de las que me gustaría dar cuenta en el siguiente apartado.

4.3. EL YO EMPÍRICO. EL SUJETO Y EL ENTORNO DE RACIONALIZACIÓN

... decidió dar una vuelta rápida por la parte de la construcción en la que había trabajado, despidiéndose, por así decir, de los tablones que alisó, de las vigas que midió y cortó, si tal identificación era posible, cuál es la abeja que puede decir, Esta miel la he hecho yo.

Saramago, J. *El evangelio según Jesucristo*

Los lugares por lo que transito tienen su impronta para la elaboración del presente documento. “Un día en la biblioteca” y “Un día con un doctorando” intentan mostrar las formas, faenas y movimientos que están en juego en la producción escrita, es el escenario que permitió la producción, reflexión y acordonamiento de ideas. Son dos formas de escritura que muestran perspectivas distintas en la elaboración del presente documento. Son dos escenas de un día, del día a día, en la producción del texto que reporta el conjunto de cogitaciones sobre el tema que me ocupa.

4.3.1. Un día en la biblioteca

Estar con los libros tiene, en lo personal, un doble significado. Por un lado, la posibilidad de volar con mis pensamientos; faenar con mis ideas; decidir actuaciones futuras; recordar diálogos, imágenes y darles una nueva dirección. En la biblioteca los pensamientos remontan, rectifican mi vida, anuncian nuevas acciones, al tiempo que las pulsiones organizan al cuerpo, aunque en ocasiones lo convulsionan. No puedo desasirme tan fácilmente de lo que podría ser el mundo exterior en el recinto que acoge a los libros. Es toda una labor iniciar el proceso de búsqueda de material que he logrado, ya repasando notas del día anterior, ya supervisando las tareas que dejé para el futuro o, simplemente, montando el escenario al desplegar carpetas, revistas, hojas, marcadores y lápices. La compañía de algún dulce apacigua la demanda de oralidad.

Hay una serie de procesos que tienen acto de presencia frente al libro, por ejemplo, el tacto. Me gusta sentir algún tipo de papel (a pesar de no conocer las características técnicas para describirlo) como el que contiene la versión de *El Quijote* de la Real Academia. Recibo como un regalo las obras que tienen portada de tela (géltext con estampados); si

se añade sobrecubierta plastificada mate, los dedos, automáticamente, se inclinarían a hacer una pequeña reverencia. Casi es una regla la ausencia de estas características en textos de pedagogía (¿será que el editor intuye lo efímero de su existencia?). He encontrado excepciones, las más de las cuales están en ediciones en lengua extranjera.

En la repartición de sensaciones la vista tiene su lugar. Hay letras que parecen ir de celebración (festivas), otras que encaminan sus pasos a una oficina (burocráticas), no faltan las que, tímidamente, quieren pasar sin pena ni gloria (ascetas); en estos tres géneros varían tamaños y modalidades (cursivas y negritas). Un volumen entreabierto es una invitación a un mundo que, intuyo, expresan al editor y sus políticas, y que proyectan la idea de un público fraguado en la mercadotecnia. Después de esta primera impresión (totalmente literal), (h)ojeo el índice, paso revista a las partes que dan cuerpo al libro, antología o compilación. Seguro iré a la sección que tenga una rotulación sugerente y poco común. Cuando me doy cuenta de la existencia de varios esquemas (elaborados por el autor para figurar su pensamiento) al interior de los capítulos, desconfío inmediatamente. Pienso que, malsanamente, utilizaron un criterio “pedagógico” y hay veces que me predispongo ante él. No siempre me he equivocado y he aprendido a ligar editorial con contenidos sugerentes o comerciales. La práctica reiterada ha construido un esquema mental que trato de vencer, pero no voy a negar que su existencia me ha conducido a rechazar o aceptar la revisión de algún ejemplar.

Entrar a la biblioteca pone en funcionamiento al olfato. Los aromas me ubican en el tiempo y en el espacio; los de primavera difieren del verano, otoño e invierno, por más que la moderna tecnología quiera aislar a la biblioteca del medio ambiente exterior. Los libros tienen los suyos y expresan su edad; hay diferencia entre uno nuevo y otro de edad avanzada. Los sectores de la biblioteca también tienen sus aromas; se genera una química especial entre el público y los libros.

La postura corporal, eventualmente, delata el estado de ánimo o las modalidades exteriores del enlace entre el sujeto y el texto; lo que no siempre engarza en la biblioteca es la relación entre el cuerpo y el instrumento que lo soporta. Hay veces que la ficción me lleva a ubicarme en un diván o en un sillón más reconfortable para soportar las horas

de lectura, pero la realidad se impone. La posición tiene que ver con el tiempo transcurrido: los movimientos faciales y el juego de los dedos expresan concentración, desapego, interés, desinterés, incompreensión. Hay esquemas estructurados por cada uno de los visitantes de la biblioteca; los míos son muy variados y la postura, coyunturalmente, está en relación con las estaciones del año, con lo que vuela por mi mente, con la concentración lograda frente al material, y hasta con la ansiedad de comprender el material que tengo frente a mí.

Después de saber que el ejemplar existe, por la localización mediante el ordenador, ir al estante a emplazarlo es una tarea relativamente sencilla o puede convertirse en un verdadero intrínquis. El movimiento diario de los ejemplares provoca que su localización no siempre sea eficaz, a pesar de las buenas intenciones del bibliotecario. Hay veces que he perdido un buen par de horas buscando entre tanto material. Mi efímero tris obsesivo me hace ordenar lo que no estaba en su lugar, corregir la ubicación. Si es que no hallo la obra, obro con imaginación, vislumbro las posibilidades de transformación que puede tener un número o una letra a la vista de aquel personaje que colocó el volumen. Una *e* puede haber sido interpretada por un *8*, por una *f*, o por una *g*. Eso me hace el camino más complicado. Por lo regular, el lapso obsesivo de ratón de biblioteca se ha visto coronado por el éxito; hay veces que el desorden gana la batalla, circunstancialmente he esperado días, en algunas desisto, en otras el interés ha caído en el olvido. El producto de esta inocua tarea son dedos empolvados. He fantaseado soluciones: cada generación de estudiantes podría, al final de curso, dar unas horas en un día para ubicación y limpieza; se podría formar una ONG... (ya veo que mi espíritu de recomendador es incansable).

Hay que tomar decisiones para, finalmente, seleccionar el lugar dónde echar el cuerpo por varias horas. Hay quien tiene una representación de la biblioteca como aquella que en la escuela nos mostraron de la Edad Media; un lugar en el que no pasa nada. Por el contrario, no dejo de ver las batallas cotidianas que hay que librar para salir airoso. Bisbiseos, susurros, balbuceos, cuchicheos se dan cita al interior de esa caja de resonancia; por segundos una mano misteriosa aumenta o disminuye su volumen o sugiere nuevas notas y acordes para la sinfonía intermi-

nable: “Biblioteca de Babel”. Luego, vienen los detalles de la jornada en manos de los compañeros de mesa; las inesperadas tertulias actualizan el devenir de los días: los profesores, el fútbol, la novia, el novio, la televisión: la vida misma. Ello es preludeo y compañía al dar con el volumen deseado.

Otra cosa es meterse en la lectura y desentrañar las ideas que los autores exponen, de esto lo más seductor es encontrar el hilo, desmadejar el cuerpo conceptual. Me acerco a un libro por el título (nunca le pido el DNI). En especial tengo predilección por los textos en donde la prosa parece verso o los que versifican la prosa; los que se califican de bien escritos. De ellos no sólo veo el contenido, soy propenso a quedarme enganchado en las soluciones y arreglos de estilo. Aplaudo las buenas frases. También los contenidos me atrapan y trato de seguir la secuencia. Cuando se unen una buena prosa y contenido, me siento interpelado por diversas formas de manifestarse. Las anotaciones en los libros descubren al lector y sus intereses, así como las soluciones ideadas: viene a mi mente el trabajo intelectual que aventuró el individuo para escribir sobre el fondo blanco con negro: “¡¡si!!!!”, “¡¡¡es cierto!!!”, “¡¡¡es verdad!!!” No dudo que este tipo de anotaciones hayan sido una ardua tarea. Cuando mis manías, posibilidades y tiempo lo permiten me he dedicado a borrarlas, circunstancialmente sólo resta lamentarme.

Algunos libros traen una tarjeta al final incorporada, en ellas se coloca el apellido del que alguna vez lo tuvo entre sus manos. Es curiosa la sensación que provoca sentirme con los mismos gustos intelectuales de los que han abierto el texto: sujetos anónimos o individuos renombrados (algún famoso profesor ha dejado ahí su nombre). Al momento que aparece la inscripción de algún personaje “importante” tengo la sensación de adherirme a un recorrido intelectual semejante; es un lazo de identidad rápidamente abandonado. Cuando aquel lo valoró con signo negativo y el libro es interesante, me pregunto por qué fue incapaz de aprender de éste. Las modernas tecnologías ya no permitirán reconocer a los usuarios, sólo quedarán como estela, seña, las hojas sueltas, o pedazos de ellas que, por descuido, han permanecido enlazadas entre página y página. Me detengo a ver las estrategias que tienen otros para anotar (pues supongo que mi sistema no siempre es el mejor) los esquemas, o

aquellos números que delatan que el texto ha sido fotocopiado; prontamente echo un vistazo a las hojas para saber qué ha sido atrayente de ser reproducido por el desconocido lector que se convierte en el amigo invisible cuando el contenido me seduce. También me he topado con hojas cuyas inscripciones son más íntimas, no dejan de ser importantes analizadores de la vida universitaria en los tiempos actuales y algunas de completa antología, dignas de un museo dedicado a la vida del día a día en la biblioteca.

Después de eso, inicia el proceso más personal de asimilación. Escrutar el libro, artículo o revista se ha convertido en un esquema; una revisión global equivale a tener en la mano el menú del día y me permite estar en condición de seleccionar (el primero y el segundo) lo que será revisado, pues no siempre lo que está al inicio tiene la ventaja de servir de punto de arranque. La lectura está acompañada de algunos instrumentos y su utilización dependerá de la importancia que le haya dado al material, del enlace inicial que me haya conducido a él.

He experimentado diversas propensiones en mi acercamiento a las obras: la búsqueda para inaugurar un campo que no conocía, la consolidación de lo supuestamente sabido, y la especialización de lo que ya tenía como esbozado. Los tres caminos se materializan de forma variopinta. El proceso de organización de la información difiere según el interés y el grado de relación con el entramado lingüístico de los autores. En los ingredientes de esta salsa también se encuentra mi simpatía por algunos, los de casa. El reconocimiento no implica aceptación de todas las premisas. De todos modos el proceso de tomar apuntes inicia con el producto de la lectura (una a vuelo de pájaro y otra más puntual): reconocimiento del vocabulario, de las ideas punta, de los baluartes conceptuales.

La primera reacción es intentar comprender lo que el autor expone, anotar página y párrafo para tenerlo a mano. Esta lectura literal la aprendí en mis cursos de filosofía, seguir a un autor y comentarlo, detenerse en un grupo de palabras, relacionar con otras (las ya dichas o las que vendrán a continuación), seguir al autor y, posteriormente, valorar el alcance, el nivel en donde ubica sus pensamientos y la posible relación con otros universos de significados de los autores que en el instante reviso. El producto son hojas con anotaciones diversas: ideas, frases,

hojas y párrafos. Soy literal en este periodo pero siempre lucho con mi desorganización, las hojas no siempre llegan al mismo destino; tiendo a la dispersión aunque combato contra ella. Lo importante es tener esas anotaciones en el momento del trasiego hacia la gráfica. Breves instantes de delirio aparecen en este proceso: esquemas, flechas, dibujos o palabras sueltas. El sujeto racional da paso al adolescente que reinventaba las ideas del autor; he aprendido a no desechar ese material hasta que me conduzca a una estructuración que me permita proceder con orden.

Soy propenso a deambular por la biblioteca. Cuando las referencias bibliográficas lo permiten trato de localizar las fuentes que han servido de apoyo al autor en turno; voy tras la fuente. Una idea me remite a otra, el deseo de saber se desplaza constantemente y temo caer en la tentación de San Antonio (la búsqueda de un saber inacabable). Procuero dar cierres y detener la loca carrera de la pulsión epistemofílica que me encaminaría por variados senderos. Cuando las fuentes son interesantes (o debatibles, o de adhesión, de consolidación de lo sabido, o incomprensibles) tomo nota y fantaseo sobre su rentabilidad para el trabajo actual o para abrir una línea futura de creencias. Las fantasías están ligadas a las ideas que circulan en el campo profesional (“era correcto lo que afirmaba”, “no, tendría que ampliar el punto de vista señalado”, “este material puede ser útil para ‘x’”); son como una pértiga, ya como ubicación en el terruño, ya como impulso para decir mi voz. Permanecer en la vía elegida es un trajín.

Frente al ordenador acumulo las notas elaboradas, trato de escoger el mejor hilo que me lleve a coser lo pensado con su representación gráfica: es una batalla. La estrategia que he aprendido es muy simple, acumular frases, dejar que la pulsión de repetición machaque la pantalla. Más adelante vendrá el tiempo del cierge, el tamiz, selección de la forma que considero más correcta. En menos que canta un gallo aparece el otro (imaginario) ya porque vienen a mi mente recomendaciones sobre la forma de escritura, ora porque trato de mostrar un giro especial, o porque no doy con la forma más adecuada y, dentro de las variadas que he ensayado la elegida parecería ser la más eficaz. Decir en pocas palabras lo que un autor coloca en un artículo o en un libro no es tarea sencilla para aquellos que tenemos un pensamiento cuyo producto es la

condensación permanente. Lograr que un párrafo quede más o menos bien es producto de un tiempo de elaboración difícilmente calculable en los esquemas de productividad; si se trata de detentar un pensamiento original la cuestión se complica, aun así tenemos derecho a suponer que algo de ello somos capaces de conseguir; la circulación de las ideas, hacer público el producto sería un primer filtro de valoración para eso que falsamente consideramos como propio: los pensamientos.

4.3.2. Un día con un doctorando

Si os la mostrara (a Dulcinea) –replicó don Quijote–, ¿qué hiciérades vosotros en confesar una verdad tan notoria? La importancia está en que sin verla lo habéis de creer, confesar, afirmar, jurar y defender, donde no, conmigo sois en batalla, gente descomunal y soberbia.

El Quijote

¿Cómo se desarrolla un trabajo de investigación? ¿Qué procesos se ponen en juego en el pasaje de la lectura, tomar notas y la elaboración de algunas líneas? Daré cuenta de estas preguntas al relatar algunos días con un tesista. Como regularmente procede en estas circunstancias, el nombre de los protagonistas será cambiado, rasgo usual en la descripción etnográfica que tiene la finalidad de proteger la identidad de los observados; al nuestro le pondremos el nombre de J.A. Como procede para estos casos he utilizado las notas producidas en el terreno para la descripción de las actividades por él realizadas.

El sujeto: J. A. Me ha pedido que no le indique su edad para permanecer en el anonimato. Físicamente: piel morena, un metro y setenta de estatura y setenta y un kilos de peso. Con entradas pronunciadas y gafas que resaltan los ojos negros. En conversaciones me ha comentado que lo han confundido con filipino, peruano, alguna vez con japonés. Es doctorando foráneo, proviene de América, él mismo se denomina *Nordaca* y ha bregado contra cualquier signo de confusión con lo que usualmente se conoce en la cultura local como sudamericano; cree que hay desorientación en las coordenadas geográficas. Tiene afición por la vianda y, en general, le gusta la literatura. Declara que sus conversaciones terminan

con recuerdos de guisos y gustos orales, descripción de paisajes, algunos comentarios acerca de la luna y sugerencias de películas: prefiere definirse como comensal. (Al darle este material para solicitarle su acuerdo con la descripción, en términos de triangulación de la información, añadió lo siguiente: se considera lector, tiene gusto por la poesía y se define omnívoro).

El contexto de trabajo: La Universidad de Barcelona es una institución pública con sede en la ciudad de Barcelona. La mayor parte de sus edificios se localizan en la salida hacia Tarragona, conocida como zona universitaria. Otras construcciones, desperdigadas en la ciudad, albergan escuelas, facultades o institutos. Dos de esas zonas son conocidas: Universidad y Valle de Hebrón. Estos ámbitos han sido lugares de búsqueda, reposo o lectura para nuestro tesista, que preferentemente realiza su labor en esta última zona.

Valle de Hebrón acoge las licenciaturas de psicología y pedagogía, en sus instalaciones encontramos las diplomaturas de magisterio y educación social. En su conjunto, los edificios son nuevos, construidos en la ladera de un cerro, son varios los niveles en los que se agrupan. Desde hace algunos años, la zona es un lugar de estudio, divertimento y reposo. Hay escuelas de educación básica, secundaria, escuelas de educación especial y espacios para la realización de actividades deportivas, una de ellas es olímpica. La población es, mayoritariamente, de adolescentes y jóvenes. Al caminar por sus parajes la población adulta se distingue por su ropa, el corte de cabello, el portafolio o por el derecho (restringido) de subir las laderas del monte en auto; son profesores, catedráticos, ayudantes o personal administrativo; la mayoría sube a pie o hace uso del autobús que une a la parada del metro Montbau con la zona escolar.

El autobús recorre la ronda de Dall para llegar al campus universitario. Al ascender, el autobús hace tres paradas: la primera conecta con canchas de fútbol, tenis y la piscina descubierta, que funciona en verano. La siguiente, enlaza con la Escuela de Magisterio y con el camino que lleva al velódromo o al "Parque del Laberinto". La tercera, y última, permite visualizar una explanada rectangular; hacia la derecha se encuentra el edificio de psicología, más adelante una iglesia y al final el edificio que cobija a los departamentos de la división quinta de la Universidad y a la

biblioteca. Hacia la izquierda se ve un auditorio. En medio hay un pequeño islote que sirve de reposo a los estudiantes, hay algunos asientos donde éstos reciben al sol con agrado, conversan, o leen notas y libros; si es invierno, un poco abrigados; si es verano, mucho más descubiertos. Es frecuente toparse con colectivos de estudiantes dando de comer a grupos de gatos que han hecho de la zona su hábitat; a los felinos en temporada escolar se les ve rebosantes, en vacaciones aminora el volumen corporal. El cuidado de estos animales es parte de la identidad colectiva de la ciudad. Desde el islote es posible tener una vista de la ciudad, envidiable para las empresas constructoras; a lo lejos se perciben conjuntos de construcciones, la ciudad, preludia al mediterráneo.

Volviendo a la explanada. En la imagen se incluyen personas, a las que, modernamente, se les denomina de la tercera edad, fraternalmente los abuelos o, despectivamente, los viejos. Dado el carácter objetivo de la descripción será conveniente coger el primero. Siguiendo la parte derecha de la iglesia hay un pasillo que conecta con edificios, todos relacionados con servicios para este grupo social: bares, oficinas, pensiones. En toda la zona escolar la vista, permanentemente, choca con árboles y arbustos y no es raro ver a jardineros realizando su trabajo. En la escena se adjuntan automóviles aparcados a las laderas de las zonas construidas.

Al final de la explanada se localiza el edificio de Llevant. En la entrada hay una loza con la siguiente inscripción: “Universitat de Barcelona 1991”, conduce a la librería universitaria y a conserjería, un breve corredizo conecta a un patio interior, en el núcleo, una fuente. Desde este lugar se advierten cuatro entradas: la de la derecha permite abordar el ascensor, hay opción de subir por escaleras, y llegar al segundo nivel. En éste, hacia la izquierda se da con el Departamento de Didáctica y Organización Educativa, en el exterior de cada uno de los cubículos hay pequeños rótulos, el nombre del personal docente. Las salas más amplias también están numeradas; son utilizadas para las clases de doctorado o maestría. Eventualmente son explotadas como salas de conferencias o aprovechadas para las reuniones de investigadores, profesores, catedráticos y ayudantes.

La sala de doctorado lleva el número doscientos treinta y dos. Goza de las dimensiones de aquellas que sirven para clase, en su interior hay

doce escritorios, estantes para albergar los volúmenes de la biblioteca del departamento y armarios para que los alumnos puedan hacer uso de ellos. Incluye un ordenador conectado a la red de internet, los usuarios son múltiples: estudiantes, profesores, ayudantes, visitantes. El espacio descrito también sirve de depósito de ordenadores que ya no son aprovechados y algunos de ellos parecen piezas de museo. El número de sillas varía y algunas, en ocasiones, han sido desplazadas para las diferentes zonas del departamento.

(Un pequeño paréntesis en la descripción. A la derecha del edificio de Llevant, en desnivel, se localiza la biblioteca, se accede bajando un piso. En la entrada se advierte un número considerable de casilleros, que permiten a los estudiantes depositar sus pertenencias. El edificio de hecho, incluye dos bibliotecas: el primer piso, donde se albergan los textos de psicología y el segundo, que da cabida a los de educación. Al fondo de cada uno de los niveles se vislumbra la hemeroteca de sendas áreas de conocimiento. Los ventanales son muy amplios y permiten gran entrada de luz, además ofrecen a los ojos del espectador una vista panorámica sin parangón, de la ciudad. Da la sensación de hallarse entre nubes, con la ciudad abajo y el mar como acompañante, representación que es extensible a toda la zona del Valle de Hebrón.)

Tanto la biblioteca como la sala de doctorado son los lugares en donde, preferentemente, el doctorando realiza sus tareas de reunir, ligar, macerar sus notas.

Observando en la sala de doctorado. Como promedio llega entre nueve y diez de la mañana y casi puntualmente sale a las nueve de la noche, en ocasiones no cumple este horario. Usa alguna gaveta para depositar sus pertenencias: hojas, libros, revistas o anotaciones, material de oficina y alimentos.

El inicio de las actividades varía; cuando busca información para organizar algún escrito, cuando redacta, o en las acciones de compenetración con ideas. He dado con algunas regularidades en su actuación, pero antes su lugar en este escenario. El hecho de que su actividad inicial la realice en la sala de doctorado implica que en el día a día tenga contacto con alguno de los que llegan a este espacio.

El ordenador: red de relaciones. Los vínculos del tesista son de lo más variado y depende del lazo social establecido con aquella o aquel que descorra el cerrojo de la sala. Afirma que los nexos con los otros dependen del humor, angustias y finalidades de los sujetos de la interacción. Reitera que el hecho de ser profesor o alumno no particulariza su trato. Esta aseveración la relativiza al indicar que hay profesores (y alumnos) con los que se puede tener un trato más allá de lo académico y otros con los que no.

El doctorando se encuentra permanentemente en este lugar. Este hecho le ha dado oportunidad de contactar con personajes de distintas jerarquías académicas, posiciones sociales y países. Ha tenido oportunidad de conocer el sentimiento de los locales con los extranjeros, alguna vez comentó que “en la universidad se expresan las diferentes tendencias sociales respecto a los inmigrantes, extranjeros o visitantes que existen en la sociedad. Es cierto que por ser universidad, muchos se cuidan de no manifestar sus opiniones frente a ellos, pero en el trato cotidiano se develan”. Este hecho se percibe incluso en el uso (o abuso) que a veces tiene del ordenador.

Los visitantes eventuales lo perciben como informante de las actividades del departamento o del uso que es posible hacer del ordenador. Esto suele ser el primer motivo de enganche para abordar diferentes temas: el tiempo, la vida en Barcelona, o la tesis. Sostiene que ha compenetrado con los que menos había imaginado y con otros el interés ha amainado. Al respecto apunta que “la actividad universitaria es como cualquier tipo de relación humana”. Cuando la conversación lleva al tema de la indagación, las maneras y tiempo de explicar su trabajo depende del interlocutor y han variado conforme ha ido avanzando la concreción de sus trabajos. La idea del proyecto no necesariamente le ha llevado a concretar el primer escrito, testifica que ese documento sólo es como un rallado de cancha pero no tiene por qué cercenar las posibilidades de variar el rumbo si el sujeto lo aprecia como determinante.

Exponer sus ideas frente a otros le ha permitido distinguir interlocutores. “Muchos de los universitarios sólo hacen este tipo de preguntas para demostrar que están en la universidad, pero sin interés real”. Hay otros que “tratan a sus investigaciones como si fuera el producto

que transformará a las ciencias de la educación. Hay muy pocos que realmente escuchan y se descentran de sus propios puntos de vista. He tenido la coincidencia de contactar con ellos: en el universo académico titilan y no dejan de ser una esperanza para aquellos que pasamos por el deseo y obligación de hacer una tesis doctoral”.

Hay veces que se ha sentido el vigilante del buen uso del ordenador. Según el doctorando, si no lo hiciese así, muchos de los que dependen del instrumento pagarían las consecuencias. Esta actividad ha llevado a que se transformen los vínculos con algunos personajes. Opina que hacer una tesis no es sólo leer y escribir, hay una ecología que posibilita la producción de los documentos escritos y se multiplica cuando se comparten espacios, tiempos y enseres con otros universitarios. A esto se añadirían las perspectiva asumidas por los sujetos y sus posibilidades reales de diálogo: para él “la afirmación de que “cada cabeza es un mundo” tiene sentido cuando se ve que los paradigmas asumidos como verdad absoluta impiden ponerse en contacto con otros. Pero la aseveración se esfuma cuando cambias el tema, cuando le ayudas a alguien para que pueda imprimir, o cuando se comenta la existencia de bibliografía que puede ser de utilidad para la investigación, de él o mía. Se pueden tener diferentes perspectivas, diferentes objetos pero puedes colaborar, o no, para que el documento, finalmente, se produzca”.

Por otro lado, algunas veces reacciona frente a otros de una manera que él mismo califica de “fría”. Da respuestas breves y trata de no profundizar en los comentarios que podrían desligarse del tema en turno. Acciones que no han sido realizadas hacia los mismos sujetos (hombres o mujeres) han variado, ya que ha sido mudada la relación entre los actores. Señala que el intercambio es especial y hay que saber cómo dirigirse a cada uno de los universitarios, lo que aprecia como producto de sus aprendizajes en estas instituciones. “Lo que más he encontrado es que, en general, los académicos se han olvidado de que la ironía, la broma o el sarcasmo son una forma de vincularse con el saber. Pareciera que en la universidad se pide un sonsonete especial para hablar de cuestiones académicas”.

Leyendo y sacando notas. La lectura (de cualquier tipo de material escrito) es la actividad que más tiempo lleva al doctorando. Un observador

difícilmente puede saber cuáles son los estilos para procesar información. Pero es posible atisbar algunos esquemas. Por lo general, la actividad se inicia con una ojeada al índice, de ello se desprende una revisión puntual al capítulo que a su elección parece ser el decisivo para iniciar la lectura. Usualmente lee para sí; en voz alta en ocasiones. La diferencia la establece según las circunstancias en las que se encuentra frente al texto. La lectura para sí es una forma de trabajo que se le inculcó: “La mayor parte del tiempo leo los textos en voz baja, pero si lo hago en voz alta es, por un lado, una manera de concentrarme en un texto que no entiendo, al que no le he cogido el ritmo; por otro, porque el cansancio de muchas horas de lectura impide que mi concentración vaya al meollo del asunto. Además hay autores que parece que escriben para que se les lea en voz alta, son textos con mayor carga literaria. Los textos académicos me invitan más a una lectura en voz baja”. Cuando se encuentra solo, acude, coyunturalmente, a la lectura en voz alta y se detiene cuando percibe que el cerrojo está por abrir la puerta.

En el proceso de lectura mantiene diferentes posturas, dependiendo de la “angustia” (según sus palabras) frente al texto permuta la actitud corporal. Las manos se dirigen, permanentemente, hacia la barbilla; no es consciente del inicio del proceso, pero al darse cuenta trata de rectificar el movimiento. Es una de las flexiones que realiza con mayor frecuencia. Circunstancialmente, aprisiona la falange de los dedos y un sonido hueco inunda la sala. En otras, apoya los brazos sobre el escritorio y con los puños sostiene la cara. Hay momento en que coge con la mano izquierda, los lentes y los mueve con un impulso casi automático; los sube al tabique nasal cuando nota que han descendido un poco. Las manos cubren, esporádicamente, el conjunto de la cara, como si se tratara de desprender de algo, una especie de enjuague en el aire. Algunas veces juega con la yema de los dedos sus cejas. En instantes que parecen más de reposo, y cuando no sujeta el texto, dirige las manos al abdomen. Otras más frota con las palmas el cabello. No faltan las ocasiones en que mordisquea las uñas (recuerda que esta acción la vio por vez primera en la escuela, y que muchos de sus compañeros lo hacían en los exámenes escolares).

Por otro lado, las piernas despliegan un movimiento que no necesariamente pacta con el de las manos; su balanceo es menos constante. Es

común advertir que las plantas de los zapatos se encuentran frente a sí, o una se encima sobre la otra. Bajo los zapatos se dibuja un movimiento constante de las falanges. La huella acerca de los orígenes de esta actividad viene relacionada con el espacio escolar de la escuela primaria y de la secundaria. “Teníamos que estar en una posición recta cuando se iniciaba la clase. No era una cuestión sólo de los maestros; los padres y los familiares cercanos intervenían para decirles a los estudiantes (niños y niñas) cuál era la forma más correcta de estudiar. Los profesores corregían más a las chicas. La posición está relacionada con los bancos que teníamos en la escuela primaria”.

Otro aspecto a describir son los movimientos faciales. No hay un esquema firme, pero son constantes. En las lecturas y en algunas conversaciones frunce el ceño; arquea las cejas; los movimientos de los músculos de los pómulos son constantes. Dice que, en general, trata de controlarlos cuando conversa con alguien: “desde siempre he movido así los músculos, los otros lo malinterpretan. Las más de las veces está relacionado con el interés que tengo por entender o un texto o el discurso oral, los otros no lo ven así. Cuando doy clases pareciera que estoy enojado. Pero cuando los alumnos me conocen saben que no es así. Al llegar a Barcelona un amigo me recomendó que tratara de controlar los movimientos de la cara, pues podrían ser interpretados incorrectamente”. Cuando está solo, algún dulce acompaña la tarea de lectura o escritura frente al ordenador.

Frente al ordenador. Realizar la actividad frente al ordenador es una de las acciones cada vez más cotidiana para los sujetos que se encuentran en el cometido de elaborar productos escritos, especialmente en el mundo académico. Las escenas cotidianas de la década tienen como impronta al sujeto frente al ordenador; con el tiempo se volverá un cuadro costumbrista. Las políticas estatales y las demandas del mercado han soldado a los escolares con el instrumento, se ha vuelto un signo de distinción conocer procesadores y tener amplio dominio de los utensilios; todo ello acompañado de un vocabulario que se extiende de forma desigual frente a la población escolar.

La relación frente al ordenador marca generaciones de universitarios: personal administrativo, profesores y alumnos. Los nuevos víncu-

los sociales se hallan ligados al instrumento y hacen operar una nueva forma de producción de saber y de relación con él. El tesista recuerda que hasta hace algunos años se bromeaba con la cantidad de lápices que se encontraban sobre los escritorios de los docentes. En la actualidad, el movimiento horizontal y circular que produce la escritura da paso al baile (con sonido) de los dedos al teclear sobre el tablero. Al respecto afirma que “la escuela tenía un aprecio por la belleza de la letra, y se privilegiaba la letra manuscrita. Después vinieron generaciones de letra de imprenta. Ahora casi desaparece la relación con los bolígrafos, lapiceros y plumas. Me gustan las plumas pues recuerdan un periodo de tiempo en que trabajé de escribano. Los recuerdos van más atrás, en primaria una profesora nos pedía ejercicios de escritura con estilográficas. Tal vez por eso me gustan, porque me descubrieron la escritura. Ahora no podría trabajar sin el ordenador”. La visión romántica da paso a la comprensión de la eficacia del moderno instrumento, no sin antes afirmar que hay transformación de la existencia ante el uso de los nuevos instrumentos.

Las horas transcurren frente al ordenador pero no hay relación de correspondencia con la cantidad de caracteres, líneas, párrafos o páginas. No es posible utilizar el modelo de los vasos comunicantes pues no hay simetría entre la lectura, discusión, anotaciones y lo producido. Un párrafo puede ser producto de días de trabajo o de unos minutos. Pero la revisión del mismo es constante y parece una tarea interminable. De nuevo para el doctorando opera su teoría del cierre: “hay momentos en que tienes que decir ¡basta!” Esta operación devela sus (im)posibilidades y trata de ser consciente frente a ello. Sabe que lo que hace “no cambiará el mundo, y tal vez no sea una aportación, pero si reúne a algunos para comentar e iniciar nuevas creencias será con ello suficiente”. Es consciente de que en su interior opera un reparo, una censura, “no dejo de sentir que lo que hago va a ser valorado por otros y pareciera que un desconocido no puede hacer cualquier cosa. En cambio, hay muchos famosos de los que, tras bambalinas, se comenta sobre la forma de escribir que han construido, pero en su presencia no hay reclamo. Parece que el derecho a la criptografía lo tienen ganado. No falta quien escriba brillantemente, pero eso no garantiza nuevas ideas”.

Un párrafo o una línea escrita inician el recorrido por un viaje sin boleto previo. Es el preámbulo que permite transitar por un pasaje y vislumbrar, a través de rendijas, puertas y ventanas, nuevas formas de exponer sobre lo ya estructurado. Una de las ventajas del ordenador (si se utiliza correctamente) es que las ideas plasmadas pueden ser profundizadas, desechadas o conservadas para el futuro. Para el doctorando, la idea ya establecida es matizada, aliñada o transmutada en su totalidad. Cabe señalar que pocas veces ha quedado conforme. Cuando se encuentra solo y escribe meneas las manos y actúa como si un otro estuviera ante él, como si explicara a un agente imaginario. La revisión pasa por el puente oral y de repente sonidos de frases y oraciones recuerdan la presencia del doctorando en la sala, el murmullo va acompañado del tecleo constante.

El escrutinio de lo escrito sirve de alianza entre un día y otro, o entre sesiones de trabajo. Enlazar los párrafos no es tarea sencilla, según afirma. A veces fantasea sobre la cohesión que aparentan tener: “en ocasiones los párrafos parecen depender de un hilo casi invisible, en otros parecen islotes alejados unos de otros, otros asemejan al mapa de una zona de la ciudad. Luego vienen los comentarios de los lectores, ahí es donde la trabazón muestra la existencia o no de relaciones. Sin embargo, hay veces que actúo con tesón, pareciera que algo de mí está entre las letras que escribo”. Finalmente, cuando existe un conjunto de hojas que dan cuerpo a alguna parte de la tesis; es bautizado con un sobrenombre. Por ejemplo, una parte la apodó “El Cuarteto de Alejandría” o “Las meninas”. Pero la censura académica le llevó a titularlo de otra manera.

Si bien es cierto que el doctorando valora la utilización del ordenador, también señala los inconvenientes de no tener algunos hábitos de trabajo que guardan relación con este instrumento. En el verano su herramienta de trabajo tuvo problemas y no se dieron las condiciones para la producción, ni para la lectura. Andar de aquí para allá durante todo el mes, tratando de encontrar solución al problema, caracterizó su actividad. El hecho de no tener duplicado de la información le llevó a realizar una nueva transcripción de las entrevistas realizadas.

Comiendo. Las sesiones se interrumpen para satisfacer las demandas corporales y psíquicas de alimentación. Algunas veces ingiere los

alimentos frente al ordenador, práctica habitual en los usuarios de este instrumento. Otras, son aprovechadas para intercambiar comentarios sobre el día a día. Se adecua a los temas que salen en la conversación, elige con quién pasar estos minutos. La existencia del microondas en el Departamento de Didáctica y Organización ha creado un espacio de relación entre sus miembros, hay un horario socialmente estructurado para ello y en la sala de profesores se dan cita diversas jerarquías académicas. Para este tipo de actividades mantiene una regularidad: comer con la profesora M., o con el docente A., ambos extranjeros en Barcelona. Al final del intermedio finaliza con la frase “Me voy a hacer ciencia”, “Adiós, que no podemos postergar el avance de la ciencia”. Bromear sobre este punto, es según sus palabras: “desmitificar la actividad de construir conocimiento social. Pues lo que se considera ciencia tiene que ver con lo que hacemos mundanamente”.

Los aspectos metodológicos indicados, apuntalados en la perspectiva de las narrativas, tanto de otros, como en la propia, muestran los avatares en la producción del texto.

En el siguiente capítulo indicaré las coordenadas sobre las que se ordena la discusión sobre el tema de formar profesores: mostraré los referentes conceptuales que han sido utilizados por los diversos grupos y el lugar que tiene el Departamento de Pedagogía en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala en el campo.

SEGUNDA PARTE

**ESCENARIOS:
TRADICIONES, TENDENCIAS
DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO
EN MÉXICO**

LA PEDAGOGÍA EN MÉXICO

¿Dónde están aquí los puros curaisíes, los puros fahiríes, u omeyas, o gaisíes...? No quedan... ¿Quién hay de pura raza aquí? Ni siquiera los mejores caballos. ... Todos los humanos, sólo por serlo, tienen tanto en común que las diferencias me parecen mínimas. ... Más diferencia veía yo, por su forma de vida...

Gala, Antonio. *El manuscrito carmesí*

INTRODUCCIÓN

Norbert Elías afirma que la institucionalización de los procesos educativos corre de la mano del proceso civilizatorio,⁸⁸ en general, y de la constitución histórica de los pueblos, en particular. Como los movimientos sociales, la pedagogía está enlazada tanto a lo que acontece en el ámbito internacional como a la producción local.⁸⁹ En este sentido, vale plantear el siguiente supuesto: la pedagogía tiene sentido en cada uno de los países y los campos de conocimiento que cobija se constituyen en relación con los movimientos internacionales y a la significación local que le dan los productores.

Por otro lado, aunque lo educativo no es un reflejo de la dinámica económica, es difícil hacer abstracción de los procesos con los que se

⁸⁸ Confrontar Elías Norbert (1989), desde su punto de vista, sociogenético, es interesante ver el lugar de la educación en el proceso civilizatorio del mundo occidental.

⁸⁹ La discusión sobre la constitución de una pedagogía general y la pedagogía como respuesta a sociedades particulares ver Dilthey, Wilhelm (1957).

enlaza (como los sociales, económicos y políticos). Afirmación que es igualmente válida para los actores que han tomado las riendas de la reflexión de los ámbitos de conocimiento e intervención para su objetivación como práctica social, pues en buena parte intentan dar respuesta a las demandas sociales de cada época, o por lo menos a la lectura que los grupos académicos hacen.

En esta parte intento mostrar la participación de los sujetos y la forma en que han reflexionado sobre los asuntos pedagógicos relativos a los maestros, de la manera en que tienen que cumplir su función. Para lograr este propósito, dividí este capítulo en dos secciones: en la primera daré una pincelada, una panorámica sobre la pedagogía en México, para posteriormente introducir el tema central: la formación de docentes desde finales de los años setenta hasta inicios de los noventa. El interés es dar una visión del campo y de los agentes que han tomado un lugar, alguna posición en él.

5.1. EDUCACIÓN Y SOCIEDAD

Varias son las fracturas sociales que han acontecido en la historia de México, desde el movimiento de Independencia a la Reforma (en el siglo XIX) pasando por la Revolución y la reorganización industrial, acaecida a mediados del siglo XX. Desde sus inicios, el Estado ha sido determinante para la creación del sistema educativo nacional a través de las políticas que han dado aliento a la concreción de sus ideales. A lo largo del tiempo, algunos de ellos se han mantenido, como los siguientes: el fortalecimiento de un estado laico, la consolidación de un estado capitalista desarrollado, el apuntalamiento de un cuerpo científico que impulse a la ciencia y a la tecnología, y el logro de la identidad nacional. La educación vendría a ser la estrategia que permitiría alcanzar los ideales propuestos, aspecto que no ha sido ajeno a los modernos Estados nacionales.⁹⁰

⁹⁰ Popkewitz (1994) demuestra este supuesto en sus trabajos.

Por lo que respecta a México, el intercambio entre educación y sociedad ha sido analizado por Robles (1977), quien disecciona diferentes periodos para dar cuenta del lugar de las políticas educativas en la formación del ciudadano; otra forma de periodización nos la muestra Tenti (1988). De sendas obras, se puede concluir que cada periodo tiene sus leyes, normas, instituciones educativas, y pone en práctica las estrategias pedagógicas que en cada época histórica se han considerado novedosas para impulsar sus ideales y distinguirse de las etapas históricas precedentes (por ejemplo, en 1535 se utiliza la música y las artes plásticas para la evangelización, pues los educadores consideraban que eran novedosas respecto a las que hasta entonces se habían utilizado).

La intervención, creación de escuelas, normalización de las acciones de los docentes ha sido constante, sin embargo, la reflexión educativa, de manera sistemática, nace ligada a las condiciones sociales de los últimos años del siglo pasado, y los primeros del presente. Periodo en el que aparecen dos ejemplares que se considera dieron origen a la teoría pedagógica mexicana y la llevaron a constituirse como disciplina autónoma.⁹¹ Los padres de la pedagogía mexicana tenían una clara conciencia de su función política: "...la reflexión pedagógica abandonaría el estrecho sendero de la higiene y la educación corporal, para interesarse en el problema integral de la educación... Lejos de ser especialistas en medios, métodos y técnicas, su preocupación central, la que determinaba toda la estructura de sus aportaciones pedagógicas, era la relacionada con el proceso de integración nacional" (Tenti, 1988, p. 99).

Las obras surgen en un contexto donde las clases dirigentes en México tenían como modelo a la sociedad francesa (en particular, y a la europea, en general), existían fuertes problemas políticos para la consolidación de la unidad nacional, y los positivistas (los científicos) pretendían ser

⁹¹ Manuel Flores en 1887 y Luis Ruiz en 1900, ambos con el mismo título *Tratado elemental de Pedagogía*, reeditados por la UNAM en 1986. Desde la teoría de los campos (Tenti, 1988) hace un interesante análisis de la articulación educación-sociedad. Para la historia de la pedagogía en México, véase a Ducoing (1990). La articulación con los niveles educativos es central en la reflexión pedagógica inicial.

los agentes directivos de una sociedad que aspiraba a la modernidad.⁹² Por esta época, se consolida el Estado laico; hay una creciente inversión extranjera frente a una mano de obra no calificada; la mayoría de la población es analfabeta y la clase media aboga por nuevos canales democráticos; las escuelas son dispersas y no hay sistematización de sus proyectos. Con esta serie de problemas, Justo Sierra, en 1905, emprende una de las primeras reformas integrales de la educación mexicana desde la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes creada en la convulsionada situación del país a principios del siglo xx.

Al final de la Revolución, el recién instaurado gobierno trata de dar respuesta a tres grandes demandas para lograr la pacificación del país: tierra para los campesinos, libertad política y educación para el pueblo. Se reorganizan las instituciones estatales y se dedican a normar las funciones de las escuelas, se funda la Secretaría de Educación Pública (en 1921), inicialmente dirigida por José Vasconcelos, quien se opondrá, desde una visión espiritualista, a la mirada utilitaria de la educación que había implantado el modelo positivista precedente. Buscaba, por medio de la instrucción popular, atacar a la barbarie que el pueblo de México venía padeciendo desde la colonización española. “El maestro sería el redentor... Instructores, libros y arte serían las nuevas armas que redimirían y purificarían las diferencias raciales, económicas y sociales de un México bárbaro” (Robles, 1977, p. 96). Desde el punto de vista de Vasconcelos, la educación sería la vía (de unificación nacional, el nacionalismo reivindicaría el mestizaje, la intuición creadora llevaría a la superación espiritual) para la instauración de una sociedad civilizada y mestiza.⁹³

Los centros escolares instituidos en esta época tienden a modernizarse, abren sus puertas a las ideas liberales de la época, nuevas teorías entraban en el escenario social y científico: doctrinas biológicas del conocimiento, el pragmatismo, el evolucionismo spenceriano, la fenomenología, el materialismo. Las artes posrevolucionarias iniciaron un

⁹² Las formas de concreción de las teorías en cada país es diversa. La modalidad de concreción del positivismo en México está en Zea, L. (1975), Puiggrós (1985) reporta la modalidad en Argentina.

⁹³ La herencia de esta visión espiritualista se plasma en el lema de la Universidad Nacional Autónoma de México: “Por mi raza hablará el espíritu”.

amplio movimiento muralista de reivindicación de las clases trabajadoras que expresa la idea del ascenso constante del hombre y su capacidad de modificar las condiciones naturales. Se inició un fuerte movimiento pedagógico. Hacia 1923, la pedagogía de Dewey (en particular, y las ideas de la pedagogía por la acción, en general) entra en el medio rural y urbano en México de manera directa para liderar la reciente reorganización del sistema educativo (Kay, 1982).

Más adelante, en la década de los treinta, las condiciones sociales se agudizan, como efecto de la depresión norteamericana. El Estado, ahora abanderado por Cárdenas (1934-1940) plantea el control del gobierno en materia escolar y su orientación política. Ante la creciente demanda social y la visión populista enarbolada, que nacionaliza el petróleo, se funda un nuevo modelo: la educación socialista. Para ello, se modifica el artículo tercero constitucional, que a la sazón dirá: “La educación que imparta el Estado será socialista y, además de excluir toda doctrina religiosa, combatirá el fanatismo y los prejuicios, vale decir que la escuela organizará sus enseñanzas y actividades en forma que permita crear en la juventud un concepto racional y exacto del Universo y de la vida social...” (Raby, 1974, p. 41). El Estado controlaba todas las escuelas y la formación de profesores se orientó e identificó hacia estos nuevos ideales (Raby, 1974; Robles, 1977). Esta nueva mirada desarrolló modalidades y estrategias de atención hacia la población indígena⁹⁴ que, en mucho, habían sido relegados de las acciones formativas.

El periodo también revitaliza la figura del maestro; tras muchos años de intentos se consolida el Sindicato Nacional de Maestros, y los maestros se autodefinen socialistas. La participación política de los profesores aumenta (compromisos con obreros y campesinos; Raby, 1974, pp. 237-248) y crea la base social más amplia del Partido Comunista Mexicano. A pesar de que consiguieron algunos aumentos salariales, las condiciones no mejoraron en mucho; no obstante, nunca se desligaron de la ideología estatal y siempre abogaron por la unidad nacional (Raby,

⁹⁴ En México existen 54 grupos étnicos (Scheffler, 1988) y 39 lenguas. Para mayor información véase *Atlas de México* (SEP, 197).

1974; Kay, 1982). En el plano económico se reinició un gran programa de industrialización y se dio cuerpo al Instituto Politécnico Nacional, institución que tendría a su cargo la formación de los recursos humanos necesarios para impulsar la tecnología en México.

En los siguientes 20 años, las políticas socioeconómicas impulsaron la industrialización y las ciudades crecen por la progresiva migración de sectores campesinos. Se modificó la base legal de la orientación educativa, se suprimió la palabra “socialista” del artículo tercero constitucional y se enfatizó su carácter nacional; el Estado promovió nuevas acciones de alfabetización, amplió la construcción de escuelas y dio especial impulso a la educación técnica. A nivel internacional, se apaciguaron los embates ideológicos y se promovió *la pedagogía social*, de origen alemán, como doctrina oficial mexicana, liderada por el prolijo Francisco Larroyo, formado en la escuela neokantiana abanderada por P. Natorp (1975). La pedagogía social pondrá el acento en la idea de cultura como eje rector de otros ámbitos de la vida humana, sin olvidar que la noción de progreso es central en ella. La idea sustantiva de esta propuesta pedagógica es que la cultura se desenvuelve en tres momentos: primero, la diversificación de conocimientos; segundo, “la homogeneización, en la que se funda la unificación y que radica en una unidad sistemática de toda la cultura, basada en principios generalizadores que le dan unidad y la transforman en una totalidad y, por último, el tránsito o cambio, el continuo devenir y desenvolverse de la cultura” (Solana *et al.*, 1981, p. 334). Lo social nutre la cultura que transformada en valores se manifiesta en las relaciones humanas.

La pedagogía social, al creer en la unidad de la cultura aboga por el concepto de educación unificada; ésta es la fuente de las políticas educativas que son enarboladas en ese periodo, adosadas de posiciones utilitaristas y pragmáticas. Múltiples perspectivas educativas se reciben en México y, a través de diversas migraciones (como la española⁹⁵), la pedagogía mexicana es receptora de diversas tradiciones, entre las que

⁹⁵ En 1940 la “Casa de España” se convierte en “El Colegio de México”, centro que ha consolidado a las humanidades en México (Rangel, 1983).

sobresale el movimiento Freinet. En esos años, los ideales educativos oscilaron entre el “Homo faber y el Homo sapiens” (Solana y Bolaños, 1981, p. 335).

Los organismos internacionales desde su origen intervinieron en programas experimentales (en México se realiza la segunda reunión de la Unesco en 1947) que no sólo tenían como centro la alfabetización sino la modificación de las condiciones de vida de diversos grupos, principalmente los rurales. Más adelante, en 1952, en México, el gobierno federal crea la zona universitaria y en 1959 se instaura el libro gratuito en la educación básica. La población crecía a grandes pasos y las instituciones seguían de cerca el aumento de los ciudadanos. En estos años nacen múltiples instituciones para normar la vida social y educativa en la República mexicana, que duran hasta la actualidad. Además, desde 1960, se iniciaron múltiples reformas educativas en el sistema de formación de profesores normalista para atender a las modificaciones constantes de los planes de estudio de la escuela básica.

En 1968 se generó un fuerte conflicto social producto de un modelo económico que fracasa; de clases medias que anhelan nuevos canales democráticos frente a un sistema político monopolizado por un partido; la incongruencia de un sistema educativo que se rezaga frente al avance científico y tecnológico desarrollado en el mundo; el desgaste de la ideología de la Revolución mexicana, que no ha logrado resarcir a las clases menos favorecidas. En el plano educativo, para remediar el descontento social se reorganizó el sistema escolar en todos sus ámbitos y se asumieron algunos postulados de la Unesco como lema de las reformas (‘aprender aprendiendo’, ‘aprender haciendo’ y ‘enseñar produciendo’). La reforma educativa fue emprendida valorando la experiencia internacional (Bravo, V., 1974; Bravo V., y Carranza, 1976): impulsó múltiples salidas educativas y vieron la luz nuevos centros universitarios. En el plano social, nuevas vías de creación de cultura; en lo político, acceso a nuevos canales; nuevas corrientes educativas, como la ‘pedagogía del oprimido’, entran en el escenario educativo, especialmente en la educación de adultos y en los programas de atención a la población campesina e indígena (Latapí, 1982).

Durante los años setenta, a nivel mundial, ya existía una base amplia creada alrededor de las tecnologías que, importadas hacia lo educativo, dieron forma a una pedagogía: *la tecnología educativa*.⁹⁶ Fue la bandera de intervención de los organismos internacionales. En México entró con fuerza (numerosos organismos se la arrogaron como estrategia) y la Organización de Estados Americanos (OEA) patrocinaría ampliamente a la tecnología educativa como forma de resolver la masificación de la demanda de servicios educativos; las propuestas educativas tomarían como modelo a la educación a distancia. La OEA editó una revista (*Revista de Tecnología Educativa*). En ella se exponían las ventajas de las estrategias tecnológicas. La Unesco la recomendó ampliamente y la Organización Panamericana de la Salud la promovió como medio para favorecer la ‘Enseñanza para la salud’ en sus intervenciones socioeducativas o de desarrollo (Unesco, 1974). La reforma educativa impulsada en 1970 en México “presupone un movimiento de la sociedad entera para liquidar contradicciones que impiden un crecimiento armónico” (Bravo y Carranza, 1976). En estos años es la pedagogía oficial del sistema educativo, tanto en la educación básica, como en la formación inicial y la formación pedagógica a profesores universitarios.

Este proceso, descrito sucintamente, consolidó grupos en las instituciones que, con el tiempo, robustecerían una base social que se agrupará para fomentar colegios, estrategias y posiciones educativas.⁹⁷ El sistema educativo tomó su actual forma. En el lenguaje de la planeación educativa el término Instituciones de Educación Superior (IES) incluye tres subsistemas: universidades, tecnológicos y normales, que pueden ser privados o públicos (Taborga y Hanel, 1993). Por decreto, la formación inicial (de profesores normalistas) es profesional, pero desligada de los centros universitarios.

Tras de cuanto se acaba de decir y como resultado del proceso de profesionalización e institucionalización de la reflexión pedagógica,

⁹⁶ Puiggrós (1985) la define como “la pedagogía norteamericana”.

⁹⁷ La relación entre líderes y consolidación institucional en el campo educativo en México son analizados por Gutiérrez N. (1997).

cabe señalar que se han generado dos actitudes: una, ligada a dar respuesta a las demandas planteadas por los distintos gobiernos; otra, intenta crear una base cognitiva apelando a una ‘autonomización’ de las políticas gubernamentales.

5.1.1. La vía universitaria

La universidad en México se creó en 1551 y durante los tres siglos posteriores ocupó un lugar privilegiado en el nuevo mundo, su decadencia inicia en el siglo XIX y fue clausurada por la convulsa situación (independencia, guerras de intervención, y disputa entre liberales y conservadores) que vivía la sociedad mexicana. Un primer proyecto de revitalización de los estudios universitarios corrió de la pluma de Justo Sierra en 1981. Propuso algunas facultades, escuelas preparatorias y secundarias; de este proyecto sobresale la Escuela de Altos Estudios, la que tendrá una vida corta pero será el bastión para la reorganización de la vida universitaria.

En pleno movimiento revolucionario, en 1914, en la Escuela de Altos Estudios “por primera vez se oyen los nombres de estas asignaturas: estética por Caso, ciencia de la educación por Chávez: literatura francesa por...” (Reyes, 1960, p. 215). Pero las presiones políticas internas y la conclusión de la lucha armada llevarían a diversas reorganizaciones en los estudios y en los campos de conocimiento. En una de sus múltiples reestructuraciones, la Escuela Nacional de Altos Estudios contuvo a la Facultad de Filosofía y Letras (en la que se incluía al Departamento de Educación) y a la Escuela Normal Superior.

Diversas acciones llevarían a la separación de estas dependencias. La Escuela Normal Superior se desligará de la universidad y pasará a formar parte directa de la Secretaría de Educación Pública. La Facultad de Filosofía promoverá estudios en educación a nivel de Maestría en Ciencias de la Educación –organizada desde 1934 hasta 1954 por el “Departamento de Ciencias de la Educación”– con la orientación sustantiva de formar pedagógicamente a los profesores universitarios. La pedagogía universitaria nace con la preocupación de formar docentes. Pero son escasos sus resultados, tal vez por el hecho de que para cursarla se tenía que haber acreditado, previamente, una maestría en la propia Facultad

de Filosofía. No obstante, cabe indicar que la planta de profesores era altamente reconocida por sus capacidades, entre ellos figuraba F. Larroyo. En 1955, la Maestría en Ciencias de la Educación da paso⁹⁸ a la Maestría en Pedagogía, ahora dirigida a la profesionalización de los educadores interesados en la organización escolar, en la investigación educativa o en la asesoría en instituciones. Este plan de estudios inició un tratamiento empírico de lo educativo, el eje rector es la pedagogía experimental y su afiliación epistemológica el positivismo (Ducoing, 1990). Por otro lado, el doctorado en la universidad se orientó hacia la formación de investigadores.

En 1959 se creó la licenciatura en Pedagogía (con duración de tres años) vigente hasta 1966. Un año después, la licenciatura vive su primera reforma: cambió a cuatro años de formación y se concretaron salidas, desde un tronco común, en cuatro áreas: psicopedagogía, sociopedagogía, didáctica y organización y filosofía e historia de la educación.

De nueva cuenta, el plan se reformula en 1972, la duración de los estudios es la misma e integra un número de créditos básicos a cursar y múltiples seminarios y talleres con carácter optativo (que se renuevan todos los años); lo importante es que al final el alumno tenga cubierto el número de créditos mínimos que marca la legislación universitaria.

En la actualidad existe a nivel universitario (UNAM) licenciatura en pedagogía, maestría en pedagogía. Existió la maestría en enseñanza superior hasta 1997 (para profesores que no son pedagogos) y un doctorado en pedagogía. Desde 1970 se ha visto un incremento notable de las licenciaturas en educación. Las orientaciones académicas que priman en cada estado dependen de su génesis y de la forma en que los pedagogos mexicanos han ido circulando por el país para sugerir, modificar, evaluar e implantar licenciaturas en Pedagogía o en Ciencias de la educación.⁹⁹ Vale decir que no existe un plan uniforme en el país, sin embargo, desde

⁹⁸El nivel de maestría, no sólo en pedagogía, fue una de las vías de formación del profesorado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (Ducoing, 1990).

⁹⁹ La investigación dirigida por Ducoing (1997) muestra las particularidades de las licenciaturas en educación en los diversos estados. La investigación ha sido finalizada, y sólo se ha publicado lo relativo a la zona sureste del país.

hace años se ha acentuado la idea de que la profesionalización del sector se logra con la adquisición de grados. En palabras de Villalpando “la profesionalización se acentúa cuando se enfoca a la forma más elevada de preparación pedagógica, o sea la capacitación doctoral” (1965, p. 63). Taborga y Hanel (1993) afirman que el modelo de formación universitaria actual es profesionalizante.

5.1.2. La vía normalista

Los estados modernos han tenido en sus manos la tarea de normar y legalizar las actuaciones de los profesores ligados a la educación básica. La idea de formar ciudadanos es tarea central del Estado y su arma es la educación. Para lograrlo, el Estado ha tomado bajo sus riendas las escuelas y, principalmente, la formación del personal que se encargará de la formación del ciudadano; la ha sentido como uno de sus bienes más preciados.

Desde el siglo pasado, y con la idea de lograr un estado laico que enseñara una moral pública de convivencia, se fomentan diversas instituciones. Una de las primeras escuelas pedagógicas que retoma el Estado, en 1823, es la lancasteriana y crea una normal para formar a sus maestros. En un país convulso los cambios están a la orden del día. Las constantes transformaciones políticas y sociales fueron impulsando diversas escuelas normales, con periodos variados de funcionamiento y centelleantes momentos de efectividad en el logro de sus ideales (escuela normal: lancasteriana, de adultos artesanos, nocturna de enseñanza objetiva, de profesoras, entre muchas más).

En 1887 se inaugura la Escuela Normal. La elaboración del plan de estudios (de cuatro años) fue organizada por Manuel Altamirano, famoso liberal, en oposición de los supuestos de la ideología positivista de la época. La educación normal nace liberal en un momento en donde los liberales llegan al poder (Thanck, 1982), con una de las mejores instalaciones para la época¹⁰⁰ y con la motivación ideológica de sentirse “nacional”. Ideología que ha sido efectiva para alcanzar los ideales de

¹⁰⁰ En Thanck, D. se encuentra una amplia descripción del inmueble, realizada en 1937 por J. de la Berna.

integración e identidad nacional, pilares del estado moderno mexicano. En las subsiguientes reformas, los años de formación se fueron ampliando, hasta llegar a seis, por 1946. En épocas posteriores disminuye hasta llegar a su estado actual de cuatro años para obtener la licenciatura (en enseñanza preescolar, primaria o secundaria).

La particularidad de este sistema es que la intervención directa del estado, en todos sus planos, ha sido constante. Diversos medios de expresión científica (*El Escolar Mexicano*, *La enseñanza Normal* o la *Revista del Instituto Nacional de Pedagogía*) sirvieron para hacer públicas sus reflexiones. Aspiraba a la erradicación de problemas que afectaban el progreso social, como el analfabetismo, y el ideal central: la formación integral de los sujetos, y el logro de la unidad nacional, en ninguno de los momentos cruciales han permanecido al margen de la participación social.

Una de las transformaciones más fuertes vendría en la época de Cárdenas: la orientación educativa cambia y los maestros renuevan su formación alrededor de las políticas estatales; en general, esta visión fue asumida por los propios normalistas. Al respecto, Blancas dice: “las escuelas normales han venido experimentando una serie de cambios en planes y programas, tendientes a lograr propósitos de política educativa de lo diferentes gobernantes” (1993, p. 69).

Desde los años sesenta la idea de añadir un toque regional implica, bajo los supuestos de la pedagogía social, sustentada por Larroyo, la creación de diversas escuelas normales regionales. La década de los setenta impacta fuertemente al sector. La reforma de los planes de estudio son múltiples (plan 72, plan 72 reestructurado, plan 75, plan 75 reestructurado y plan 78), hasta llegar al plan de 1984 donde se reestructura el plan de estudios y el nivel de licenciatura, en la formación inicial de maestros de educación básica, se concreta. La escuela normal se transforma en Instituto de Educación Superior.

Cabe añadir a esta sumatoria de datos, que en 1978 se crea la Universidad Pedagógica Nacional, que tiene como función principal diseñar licenciaturas de nivelación (para profesores que habían cursado la normal, que se encontraban en servicio y que no tenían el nivel de licenciatura), para que, por educación a distancia se impartan a todos los

profesores en el territorio nacional. Esta política hace crecer a la UPN y colocar por lo menos una sede en cada una de las ciudades más importantes de los estados. La dependencia académica está concebida y desarrollada en la ciudad de México (sede Ajusco). Una de las diferencias entre la UPN con la Escuela Normal Benemérita es que la mayoría de los profesores que la integra no necesariamente proviene de la tradición normalista. Las funciones institucionales son distintas; en la primera nivelación (a través de diversas licenciaturas), desarrollo de posgrado e investigación; en la segunda, formación inicial.

Como he mostrado, existe una constante transformación de las cuestiones institucionales que afectan a la formación de los educadores. La mayoría de ellas controladas desde el Distrito Federal. Este supuesto se plasma en la valoración de los escenarios: la mayor parte de los actores están en la ciudad de México, los centros de producción y las principales revistas tienen en la capital de la república su génesis. Pasaremos a caracterizar a un periodo crucial en el desarrollo de propuestas de formación docente. Esta época ha impactado a los dos sectores descritos en esta sección.

5.2. LA FORMACIÓN DOCENTE DEL 70 AL 80; POLÍTICAS Y TENDENCIAS

Como consecuencia del movimiento estudiantil de 1968 en México, al igual que en otros países, el estado desencadenó una política de innovación curricular que afectó la educación superior. En consecuencia, se impulsaron nuevas instituciones o se ampliaron las existentes; tenían el compromiso de innovar en la formación profesional.¹⁰¹ En el campo de la formación de docentes, dos vías estrechamente relacionadas en cuanto a la circulación de ideas, personajes y proyectos se estructuran: la universitaria y la normalista. Uno de los supuestos que acompañó la reforma en educación superior fue la creación de centros de formación del

¹⁰¹ En 1970 había un centenar de IES; en 1985 existían 329 (Taborga y Hanel, 1993, p. 20). En el campo de la formación universitaria desde los años setenta nacen muchas de las licenciaturas en educación al interior de las universidades estatales (Ducoing y Pacheco, 1997).

profesorado en el ámbito universitario; entrenamiento pedagógico para los profesores que laboran en la universidad. Otro de los efectos institucionales fue la profesionalización de la formación inicial de maestros de educación básica (preescolar, primaria y secundaria); por decretos estatales se transformaron las instituciones normalistas en instituciones de educación superior, conservando, en los hechos, la base ideológica ya instituida. *Formación pedagógica* para profesores universitarios y profesionalización de la *formación inicial* para profesores de educación básica impulsan la pedagogía, relativamente aletargada en décadas anteriores, en México.

Hirsch (1990) documenta (de los años setenta a más de la mitad de los ochenta) varias estrategias para la formación pedagógica y contenidos disciplinarios específicos que fueron promovidas por los centros establecidos (creados en la década de los setenta) o por nuevos que surgían para cumplir las políticas institucionales inclinadas a favorecer la profesionalización de los docentes. Las estrategias fueron: incremento de estudios de posgrado en educación; reforzamiento de programas de becas; financiamiento para la promoción de programas en diversas instituciones que favorecieran la actualización pedagógica y en contenidos de los profesores universitarios; apoyo para la creación de centros de formación en diversas zonas del país; impulso a la investigación educativa y desarrollo de programas de evaluación institucional que, además de innovar en su estructura curricular, incluían organismos de formación, capacitación y reciclaje de los profesores. A pesar de que hay un gran crecimiento y ampliación de estrategias, cabe acotar que la misma autora reconoce que “algunos olvidaban la formación integral de los docentes” (1990, p. 67); además, “el aumento cuantitativo de las acciones no trajo siempre la modificación cualitativa deseada” (1990, p. 101).

5.2.1. Políticas hacia la formación de los profesores

En la década que comprende de los inicios de los años setenta hacia los ochenta, las políticas estatales desencadenan un amplio movimiento y estructuración de dependencias y centros para la formación de profesionales de la educación, en el ámbito normalista y en el universitario (Taborga y Hanel, 1993). El Estado concreta los ideales de formación

tanto en las reformas educativas como en la creación de instituciones y en el dictado de leyes y normas que regulan la educación pública y que tratan de hacer posible los ideales de las reformas educativas (México ha sido calificado como el país de las reformas educativas).

La idea de mejorar la calidad del trabajo docente llevó al impulso de múltiples dependencias. En el ámbito normalista, se crea en 1971 la Dirección General de Mejoramiento Profesional que tendría la función de capacitar a los docentes; en 1975 se instaura el nivel de licenciatura para elevar el nivel a educación superior, supliendo los objetivos de la educación normal; en 1978 emerge la Universidad Pedagógica Nacional (la que tendría por función profesionalizar a los normalistas no licenciados, con programas de nivelación y superación académica, además de impartir licenciaturas propias del ámbito educativo: pedagogía, psicología educativa, sociología de la educación, administración educativa. Es la única universidad con sedes en todos los estados). Cabe añadir a estos datos que la tecnología educativa fue la bandera que cobijó a las dos primeras, mientras que la segunda nace con la idea de recuperar la práctica docente. Todas ellas son dependencias de la Secretaría de Educación Pública y están orientadas al sector de normalistas.

A nivel universitario y con base en la reforma universitaria promovida después del movimiento del 68, se fundaron diversos organismos encargados de la formación pedagógica de los profesores. En la Universidad Nacional Autónoma de México se crearon, tomando como eje a la tecnología educativa, el Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos. A partir de 1972 la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior) organizó el Programa Nacional de Formación de Profesores; los supuestos teóricos sobre los que se erigió son los de la racionalidad instrumental y se concretó en varias universidades del interior del país. Hacia 1975, la ANUIES estableció un Centro de Tecnología Educativa que tuvo como fin formar y asesorar a diversas universidades del país. En 1973 nació el Clates (Centro Latinoamericano de Tecnología Educativa para la Salud) en la UNAM, que con el mismo marco teórico se enfocó a la formación de docentes en el área de la salud. Este centro se modificó hacia 1980 con el nombre de Ceutes (Centro Universitario de Tecnología Educativa para la Salud).

El CISE (Centro de Investigación y Servicios Educativos) ve la luz en 1977 con la fusión de la Comisión de Nuevos Métodos y el Centro de Didáctica, y trató de alejarse de la visión tecnocrática asumiendo la idea de profesionalizar a los docentes con el programa de “Especialización para la Docencia”.

Con el programa de descentralización universitaria se impulsaron algunas dependencias de la UNAM: a nivel bachillerato, los Colegios de Ciencias y Humanidades (CCH) en 1971; a nivel superior, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (las ENEPS son Acatlán, Iztacala, Cuautitlán, Zaragoza, Iztacala), en algunas de ellas se gestaron transformaciones curriculares importantes, todas dependen administrativa y académicamente de la UNAM. En la misma década se proyecta la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (1974 “es un año clave en la creación de dependencias y universidades nuevas”, afirma Hirsch) y el Colegio de Bachilleres (de nivel medio superior), que además de innovar en su estructura curricular, tenían incluidos organismos de formación, capacitación y reciclaje de los profesores. La Dirección General de Investigación Científica establece, desde 1978, programas que impulsan la formación y promueve la creación de centros de apoyo a la formación y la investigación educativa.

Cabe indicar que la emergencia de una gran cantidad de programas no implicó la alteración de la tendencia de la tecnología educativa (por ese entonces, en boga) que impregnó la mayor parte de las propuestas de formación docente y de desarrollo curricular. Sólo existieron algunos centros o estructuras universitarias que intentaron oponerse a esta vertiente. De esta manera, encontramos que la década de los ochenta fue de amplia consolidación y búsqueda de nuevas alternativas a la postura imperante en los años setenta: hay una clara oposición a la vertiente tecnologizante en la racionalización sobre el campo y en el desarrollo de estrategias de formación en todos los niveles y ámbitos de formación. Búsqueda que no impidió que continuaran algunos planes de formación de docentes bajo la estrategia de la tecnología educativa.

En el plano económico social es posible calificar a la década de los ochenta como pérdida en materia de desarrollo; no obstante, encontramos que a nivel simbólico la actuación y posibilidades del maestro

se enaltecen y se crean nuevas perspectivas de profesionalización del sector normalista y nuevos centros de formación pedagógica a nivel universitario (Noriega, 1985, pp. 71-103). Los salarios disminuyeron potencialmente pero el discurso estatal y el de los formadores, se dirigió, en mucho, a paliar simbólicamente a los trabajadores de la educación, con la ideología de que son capaces de realizar un trabajo que ahora es posible de valorar como profesional.¹⁰² En esta potenciación de la figura del docente hay un punto de encuentro entre los formadores y las políticas estatales.

El Estado cancela proyectos educativos en el sector normalista, pero promete la reorganización del sistema de formación inicial y la estabilización de las reformas escolares que cada sexenio implanta. Los planes de desarrollo del Estado Mexicano ensalzan la figura del maestro, prometen la descentralización y hacen del maestro un sujeto que asegure la eventualidad de facturar su trabajo de una forma cualitativamente diferente. El gobierno¹⁰³ considera ahora que en cuestiones de calidad, el maestro tiene un papel determinante, pero no se traduce más que en una sobrexplotación de su trabajo sin el apoyo necesario que comprometa a la institución. En este marco surge la idea de que el profesor realice su trabajo profesionalmente; los formadores avalarán este ideal, considerado por los sectores magisterial y universitario, como un logro. El maestro de educación básica tendrá un ascenso social, y más bien simbólico ('convertido' a profesional) pero las condiciones de realización no se

¹⁰² En todos los países que se han emprendido reformas curriculares, el Estado y los formadores han tratado de legitimar la idea de "trabajo profesional" al respecto véase Contreras, J. (1997). En este trabajo, profesional y profesionista tenderán a unificar su significado; entre mucha de la bibliografía se puede consultar por países la discusión; Italia, Francia, Brasil, España: Beattie, M. (1995), Bourdoncle, R. (1991), Carr, W. (1990), Clandinin y Connelly. (1995), Malizia, G. (1992), Moura, C. (1980), Nanni, Carlo (1985). Zanni, Natale (1986), las siguientes revistas dedican el número al tema; *Educación y Sociedad* núm.. 10 y *Paedagogica Europaea* núm..5.

¹⁰³ El "Plan nacional de educación 1977" plantea "el estímulo a la investigación que favorezca el mejoramiento de los contenidos, los métodos y tecnologías educativas" (p. 89), la revisión e incremento de planes para la formación, reforma de planes de educación normal e intensificación de esfuerzos. En "Programas y metas del sector Educativo 1979-1982" el gobierno tiene la intención de mejorar contenidos y fomentar la investigación educativa como vía de profesionalización de los educadores (p. 93). El "Programa integral para el Desarrollo de la Educación Superior 1986" propone metas; la burocracia intenta, cuantitativamente, afectar a la mayor parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) (pp. 120-128). Todo ello se encuentra en el Senado de la República. LII Legislatura (1987).

modifican, el maestro universitario se verá ‘favorecido’ con programas pedagógicos que aumentará sus cualidades profesionales (y su currículum *vitae*), pero las condiciones de docencia, investigación y difusión casi no se alteran.

Las políticas elaboradas por el Estado y dirigidas a la población docente exaltan la responsabilidad del profesor en la calidad del trabajo en el aula; también sugieren la idea de la reflexión en la acción y nace la idea del análisis de la práctica docente que estructurará diversos proyectos institucionales. Más adelante se radicaliza la postura de profesionalización y los planes demandan la investigación como eje a partir del cual resolver los problemas educativos a nivel nacional. Estas políticas penetraron en la formación, tanto en el circuito universitario (pedagógica) como en el normalista (inicial), y se afianzó la imagen del docente como investigador. Con ello, poco a poco se estableció el talante científico como eje rector de la formación de profesores, como único saber que legitima prácticas. A pesar de que los profesores proletarianizan sus condiciones de vida (por las devaluaciones del peso frente al dólar en los años ochenta), aumentaron los proyectos institucionales de apoyo a la docencia.

He querido mostrar la aparición de las políticas con los dispositivos que ponen en juego las acciones de formación tanto en el sector normalista como en el universitario. A continuación muestro lo que algunos actores han realizado en materia de clasificación y fundamentación de tendencias de formación de docentes.

5.2.2. Tendencias en la década del setenta al ochenta.

Dos puntos de vista

Un grupo de profesionistas auspiciados por el entonces Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) organizaron, a finales de 1979, reuniones de trabajo con representantes de diversas instituciones con el fin de dar cuenta de lo que se produjo en el campo de la educación. Al final de la tarea elaboraron un documento que lleva por título “Formación de trabajadores para la Educación”, documento base sobre el que se organizó el “Primer congreso Nacional de Investigación Educativa” en 1981, que fue determinante para la (re)organización de los grupos que

laboraron en programas de formación docente. En él sintetizan lo que se hizo en la década en materia de educación, principalmente en investigación, por actores que producen en el ámbito de conocimiento que nos ocupa. La población valorada se compuso de especialistas, planificadores, trabajadores comunitarios, directivos, personal de apoyo y técnicos. Todos ellos “trabajadores cuya función básica radica en la producción, reproducción y difusión del conocimiento y en la organización y desarrollo educativo” (Olmedo y Sánchez, 1981, p. 153).

De los trabajos localizados se tomó como objeto de análisis el “conjunto de investigaciones en torno a los procesos de formación de la fuerza de trabajo que desarrolla su práctica en el terreno de esta actividad social especializada, que es la educación” (p. 152, subrayado de los autores). Cabe resaltar que este texto incluye como documentos de valoración, “no sólo investigaciones, sino también evaluaciones, proyectos en desarrollo, ensayos, etcétera” (Olmedo y Sánchez, 1981, p. 152).

Los títulos de los trabajos analizados reflejan la preocupación de la población, por ese entonces, sobre la temática de formación de docentes. Indicaré algunos de ellos: “Microenseñanza en la educación superior”, “Planificación de la capacitación en la administración pública”, “Materiales para la autoformación de profesores”, “Taller para la planeación y administración de educación para la salud”, “Diseño de una maestría en Ciencias de la Educación”, “Evaluación de profesores, encuesta actual”, “El modelo de docencia”, “Programa de seguimiento de profesores” entre otros. Como puede observarse por los títulos, el criterio de recopilación e incorporación hacia lo que para la época se consideraba investigación, fue muy amplio y diversificado en este primer congreso; también se encuentran las bases del “Modelo de docencia” y de otros que serán importantes en la década que va del ochenta al noventa. Aspecto que desarrollaremos más ampliamente en el siguiente capítulo.

La recopilación producida permite a Olmedo y Sánchez (1981) plantear algunas tendencias de formación en esta década. Un criterio que tomaron para organizar la producción fue la idea de interés (el planteamiento de Habermas, que en parte también he retomado). Situarse en este punto de vista permite a los autores realizar las siguientes afirmaciones en relación con la producción de la década analizada: la teoría

está articulada a determinados intereses; se iluminan específicos tipos de realidad y se oscurecen otros; el investigador encuentra en su campo nociones en diversos estados de elaboración, problemáticas que son consideradas centrales y otras denegadas; en la formación de docentes no existe un objeto altamente formalizado y al ser la educación un proyecto social, su articulación con las necesidades vitales parece más transparente. Con base en estos supuestos se afirma que es difícil encontrar las líneas más significativas para agrupar las investigaciones sin que el clasificador tenga en su injerencia una cierta “dosis de violencia”. Antes de dar cuenta de las perspectivas, de las tendencias, aseveran que “estamos frente a un amplio campo de reflexión que no puede agotarse en breves señalamientos” (Olmedo y Sánchez, 1991, p. 215). Las perspectivas de formación que incluyen son: clásica tecnificada, tecnológica radical, institucional y psicosocial, y de la crítica ideológica.

La primera, clásica tecnificada, está íntimamente ligada a la tecnología educativa. Con base en la investigación psicológica acentúa el rol técnico y las labores que el docente tendría que cumplir en el encuadre institucional. En este paradigma “un incremento de la sistematización de la enseñanza o un entrenamiento en ciertas habilidades aumentaría la eficacia atendida como la obtención de mejores resultados en el aprendizaje” (Olmedo y Sánchez, 1991, p. 216). Bajo este modelo las cuestiones sociales y políticas serían incorporadas pero sólo como un elemento que entra al sistema, “pero ambas dimensiones se desplazan hacia la periferia del esquema pedagógico” (p. 216). Sobresale la denegación que la perspectiva hace del problema del contenido. En especial, el maestro se enfrenta a éste como algo dado, en cuya selección no participa; cuando el docente se topa con el problema, lo hace desde la perspectiva del análisis de estructuras lógicas que lo invitan más a la óptima construcción de objetivos que a discutir el tema en profundidad.

Cobijada bajo los mismos supuestos epistemológicos, se encuentra la perspectiva tecnológica radical. La diferencia con la anterior “radica en que en este caso se trata de aplicar más completamente los postulados sistémicos e inferir un conjunto de consecuencias que llevarían a una modificación sustancial de las actuales prácticas académicas” (p. 219). En esta vertiente hay un cuestionamiento más profundo al rol del docen-

te: su inclusión en el contexto es severamente cuestionada, se le subordina a la realización de tareas para que los medios (técnicos) sean los que realmente cumplan la tarea educativa. La descripción concluye con la siguiente afirmación: “esta perspectiva aprovecha todas las investigaciones que puedan efectuarse a partir de la primera corriente, pero otorga mayor peso al estudio de los sistemas de planeación y organización, a los sistemas curriculares, al desarrollo de la instrucción programada y de medios audiovisuales” (p. 220).

La tercera perspectiva que Olmedo y Sánchez describen es la institucional y psicosocial, en las que se incluyen diversas tradiciones. Una de ellas, es la influida por la corriente de la psicología social y el psicoanálisis: “El eje de la reflexión es aquí la síntesis de los aspectos personales y profesionales en el rol docente, la superación de las perturbaciones que bloquean la participación y el aprendizaje, el estudio crítico de las relaciones de poder que operan entre los sujetos que cohabitan en las esferas institucionales” (p. 221). Este tipo de corrientes sostendría como objeto de transformación a la relación educativa, y el papel del maestro en esta tarea es central, pues estaría en condición de develar los mecanismos que llevan a la interacción del grupo en una determinada dirección.

De igual forma, el análisis institucional reivindica el papel activo del docente y conceptualiza el análisis de la institución en términos de poder. Es por ello que el maestro sería el monitor a partir del cual el grupo-clase tomaría conciencia de su actuación y de la importancia de su papel en la sociedad. El “Análisis institucional, no directividad y autogestión son los tres pilares de esta propuesta para la formación docente” (p. 221). Volver al profesor el sujeto protagónico de la actuación docente también lo hace la dinámica de grupos y las propuestas de grupos operativos. Esta última propone algunos elementos para el análisis y desarrollo del “trabajo docente entre los que se pueden destacar: pretarea, tarea y proyecto; emergente grupal; contenidos latentes; resistencia al cambio (miedo al ataque, miedo a la pérdida); tarea manifiesta y latente, esquema referencial, etcétera” (p. 222).

Por último, la perspectiva de la crítica ideológica “apunta a evidenciar cómo operan las determinaciones sociales sobre el fenómeno educativo y particularmente en el terreno de la formación de maes-

tros” (p. 223). Los autores reconocen la inexistencia de programas que formen al maestro en este terreno, se trata, en todo caso, de ensayos o investigaciones. En esta vertiente “se desarrollan estudios globales del funcionamiento social para ubicar a la educación en el proceso de la reproducción; en otros se llega a cuestionar la ideología contenida en las formulaciones didácticas y a señalar el tipo de prácticas sociales que los modelos implican” (223).

El modelo de exposición que ha sido utilizado en la descripción de las tendencias por Olmedo y Sánchez incluye elementos teóricos de autores y algunos ejemplos de los actores que fueron incorporados en los cuadros estadísticos, sólo a modo de ejemplo, por lo que es difícil valorar cuáles son los protagonistas que plenamente se incorporarían en estas tendencias, así como el tipo de trabajo (salvo los que se colocan como prototipo) que es valorado dentro de las tendencias descritas.

En otro tipo de trabajos y con otra finalidad, Hirsch describe tres grandes tendencias: la tecnología educativa; otros marcos teóricos de referencia; y relación con otros proyectos. El criterio que utiliza “lo constituye el marco teórico general que sustenta a los programas de formación docente” (1990, p. 35). Para ella, la introducción de “La tecnología educativa” no constituye un hecho aislado, obedece a un problema de expansión de la ciencia y la tecnología a nivel mundial en la búsqueda de construir un modelo que fuese “el mejor y único modo de hacer las cosas” (1990, p. 36); se trataría de universalizar las formas de encontrar la solución a problemas y modos de operar en el acto educativo, independientemente de los contextos en donde se solicite su aplicación. Para la autora, la tecnología educativa se introdujo en México vía la UNAM y diversas dependencias radicadas en el Distrito Federal. Poco a poco se fue convirtiendo en la solución práctica de las políticas de formación de profesores y de elevación de la calidad en las instituciones de educación. Aunque la experiencia se generaliza en la década de los setenta, indica cierta resistencia a la tecnología educativa en algunos sectores.

Hirsch elabora algunas críticas al modelo tecnológico, entre las cuales resaltan las siguientes: hay disociación del problema contenido-métodos porque la tecnología educativa se centra en la elaboración de propuestas técnicas; esta tendencia coloca al docente sólo frente a téc-

nicas y no de cara a métodos en donde inscribir las habilidades de la enseñanza; la concepción del cambio en ella se reduce a lo individual, dado que se privilegia el enfoque de estímulo-respuesta; la concepción de cambio que prevalece en la propuesta tecnológica se liga a las ideas de productividad, favoreciendo la ideología del capital humano.

La segunda tendencia que anuncia Hirsch la denomina “Otros marcos teóricos de referencia”. En este agrupamiento incluye ensayos y propuestas que intentan, al responder a necesidades concretas de las instituciones, superar los límites de la tecnología educativa. Los objetos de reflexión que aparecen en esta vertiente son: “la ubicación y contextualización histórica, sociopolítica, económica y cultural del profesor, la formación docente, el proceso de enseñanza-aprendizaje y su situación coyuntural e institucional, la importancia de la coordinación del trabajo con los docentes y de éstos entre sí y el trabajo con y en grupos multi e interdisciplinarios, así como la necesidad de encuadrar las acciones en marcos teóricos sólidos y coherentes, una cierta filosofía y orientación pedagógica y orientaciones metodológicas que permitan una visión global de la realidad” (1990, p. 42). Asimismo, en esta vertiente se desarrollan¹⁰⁴ temáticas relativas a la articulación entre contenido y método, la teoría educativa y la relación entre lo pedagógico y los campos de conocimiento. De igual forma se percibe ya la problemática de la relación entre la docencia y la investigación, pero su asunción es todavía discreta. Al respecto dice Hirsch: “es importante agregar que este vínculo será verdadero sólo si se trata de un proceso participativo e intenta cubrir los niveles epistemológicos, teórico, metodológico, teórico e instrumental de una investigación profunda y de largo plazo” (1990, p. 43).

¹⁰⁴ Algunos de los centros que delimitan su participación asumiendo su oposición a la tecnología educativa, que se ubican en esta tendencia son: el Centro Regional de Desarrollo Académico de la Universidad Autónoma de Coahuila; el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM; el Departamento de Pedagogía de la ENEP-Iztacala- UNAM; la Comisión de Apoyo y Desarrollo Académico de la Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco; el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav-IPN; y los programas implementados por la Dirección General de Investigación Científica y Superación Académica de la SEP. Según Hirsch, cada uno de los centros elaboró, bajo la idea de formación integral, diversos programas para atender las demandas de formación pedagógica del profesorado.

En la tercera tendencia, “Relación con otros proyectos”, Hirsch describe dos variantes: la profesionalización de la docencia y el proyecto acerca del tipo de universidad que se busca. La primera nace en la década de los setenta y se ha conceptualizado de diversas maneras. La profesionalización se ha entendido como: la búsqueda de una relación laboral estable; la creación de gremios que permitan la generación de una conciencia grupal; capacitación pedagógica amplia; la promoción de cuadros académicos; establecimiento de sectores institucionales de apoyo a la docencia; integración consciente a la vida y problemas universitarios; integración en equipos de trabajo de las funciones universitarias. Hirsch, reconoce que esta forma de visualizar el trabajo nace en los setenta, pero se consolida fuertemente en la siguiente década, en una de sus variantes: la vinculación entre docencia e investigación.

Finalmente, en la variante “Proyecto acerca del tipo de universidad que se busca”, Hirsch afirma que existen enfrentamientos entre el tipo de universidad que se quiere y lo que puede hacerse en relación con los proyectos de formación de profesores. Señala que existen grupos de oposición que intentan tener la hegemonía en algunos centros universitarios y que esto se plasma en los proyectos que enarbolan. En relación con este supuesto indica que existen tres posibles variantes: “a) proyecto tradicional y conservador que busca mantener la estructura y la organización universitaria generada en el pasado [posición que se encuentra en múltiples universidades con amplio respeto a las normativas internas]; b) proyecto modernizador generado a partir del Estado y de algunos sectores universitarios [modernización que se instaure a partir de la racionalización y eficiencia]; c) proyecto democrático –poco definido– que busca reorientar las finalidades y políticas de la educación superior [que es crítico en relación con el contexto social de la universidad]” (1990, p. 53).

Las tendencias sostenidas por Hirsch son válidas en tanto se acercan a la descripción específica de los movimientos internos en relación con la formación de docentes y anuncian algunas de las tendencias que serán analizadas en los próximos capítulos. Sin embargo, la mirada sociológica que se impone en su trabajo impide ver los aspectos concretos que los actores sociales, participantes en la producción del saber pedagógico,

elaboraron durante la década del setenta al ochenta. A la vez, es posible observar que el criterio con el cual construyó las tendencias no se cumple en especial en la última vertiente descrita. Para la autora, el criterio “lo constituye el marco teórico general que sustenta a los programas de formación docente” (1990, p. 35). La tercera vertiente expone, más bien, las dinámicas entre la universidad y el Estado, y no los marcos teóricos que organizan las propuestas de formación.

He colocado estas descripciones porque son útiles como material que valora la producción sobre formación de docentes, y a la vez como marco metodológico y de enlace contextual que apuntala las escenas que a continuación muestro.¹⁰⁵ Ellas son las modalidades de producción de saber sobre la forma en que se cree que los docentes deben realizar un trabajo digno, o profesional, aunque no todas las tendencias reseñadas posean una ética y una estética¹⁰⁶ para dar cabal cuenta de este ideal. Expondré las creencias que las sostienen y valoraré su aportación al campo; en ellas es donde tiene un lugar la ENEP-Iztacala y los sujetos que le dieron vida.

¹⁰⁵ Un análisis más detallado se encuentra en Serrano (1998). A pesar de que en algunos países exista la diferenciación para designar actuaciones concretas en el nivel escolar (educación básica, educación superior), utilizaré como sinónimos profesor, docente, maestro. Además, cabe repetir que la formación de docentes para educación básica se realiza –siempre en México–, desde 1978, en centros de educación superior, no en contextos universitarios, como ocurre en otros países. Existe una *Universidad Pedagógica Nacional* que ha tenido funciones de nivelación para profesores de educación básica en ejercicio que no poseían títulos de licenciatura. La formación inicial quedó en manos de los antiguos centros de formación normalista, con el estatus de centro de educación superior que se denominan *Escuela Normal Superior*. Por otro lado, las universidades tienen, generalmente, centros dedicados a la formación pedagógica de profesores, instancia de apoyo en materia de asesoramiento para la formación de docentes y el desarrollo curricular. De ahora en adelante cuando requiera particularizar cada sector, uno será de tradición normalista y el otro de tradición universitaria. Lo que quiero exhibir es el campo de la formación de docentes en México, no abordaré los aspectos conceptuales de la noción, para el caso consultar Bourdieu (1976, 1980a, 1983b, 1993, 1995, 1997a, 1997b) y Bourdieu y Cristin (1990), Bourdieu y Wacquant (1995) o en general véase el capítulo 3 de esta obra.

¹⁰⁶ El problema de los fundamentos de la reflexión sobre lo educativo es de larga data. Se encuentra en la historia de la pedagogía. El punto de vista estético lo impulsa Schiller en la educación alemana al constatar que el fracaso de la revolución francesa promueve la lección de que no sólo el punto de vista político ni ético son la base de la formación (Gandouly, J. 1997).

AGENTES Y ACTORES. EL ESCENARIO DE LA FORMACIÓN DE DOCENTES

Existe en efecto tantas especies de libido como campos hay: pues la labor de socialización de la libido estriba precisamente en que transforma las pulsiones en intereses específicos, intereses socialmente constituidos que tan sólo existen en relación con un espacio social dentro del cual determinadas cosas son importantes y otras indiferentes, y para unos agentes socializados, constituidos a fin de establecer unas diferencias correspondientes a unas diferencias objetivas en ese espacio.

P. Bourdieu, *Razones prácticas* (1997, 143)

INTRODUCCIÓN

Con el panorama anteriormente descrito se inicia el periodo que abarco, que ha sido prolijo en cuanto a la reflexión en el campo de la prescripción de las tareas del profesor. Analizo cuatro escenas, tendencias o puntos de vista¹⁰⁷ (aunque desencadenan proyectos objetivos, no son verdades inmutables, veremos que algunos actores han mudado de pensamiento, por ello vale pensar que son creencias, no está por demás decir que algunas han cohabitado en las mismas coordenadas

¹⁰⁷ Es posible observar la relación que estas tendencias tienen con otras que circulan a nivel internacional, pero se tendría que hacer un trabajo específico para dar cuenta del enlace. Los autores que describen tendencias son: Pérez Gómez (1992), Liston D. P. y Zeichner K. (1993) y Ferry G. (1990); en los dos primeros encontramos una tipología semejante, en el tercero hay aproximación en la formación técnica, pero no en los siguientes patrones que propone. Por otro lado, Imbernón (1994) presenta diversos modelos de formación permanente que pueden incorporarse a las listas. Un trabajo que se podría derivar de la descripción generalizante sería el de dar cuenta a las formas idiosincrásicas en contextos concretos, pues a pesar de que muchos formadores estén en contra del pensamiento único, pareciera que se favorece, indirectamente, por las fuentes y formas de expresión en sus textos, para el caso está la idea de “el docente reflexivo”.

temporales e institucionales) de formación de profesores universitarios y de formación inicial. Cada una impulsa programas de formación (a excepción de la última, por lo menos en la década descrita), además contienen variaciones internas.

Las escenas son tecnología educativa, profesionalización de la docencia, la relación docencia-investigación, el docente como intelectual. No presento lo que cada una de ellas *debería ser*; expongo cómo se ha dado la discusión, *los tipos de argumentos desplegados por los autores en México* alrededor de la formación inicial y pedagógica. El análisis¹⁰⁸ muestra a sujetos productores de sentido, que se afilian a tradiciones, camuflan argumentos, trasvasan ideas, metamorfosean nociones o se las arrojan.

Organicé la exposición de la siguiente manera: una parte descriptiva y otra, brevemente analítica en donde se exponen puntos de vista. En la primera, el punto de vista de los actores y sus productos. En la segunda, mi punto de vista sobre lo que ellos han expuesto. Al proceder con método me apuntalo en los siguientes ejes para la valoración que realizo: la idea de sujeto docente que promueven los autores, la dirección que dan al saber pedagógico y la práctica deseable que impulsan.

6.1. PRIMERA ESCENA. LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA¹⁰⁹

La tecnología educativa entra como ideología educativa financiada a través de proyectos estatales y por el apoyo de organismos de cooperación internacional, como sería el caso de la OEA, en la década de los setenta. La reforma de los planes de formación inicial del profesorado se orienta bajo esta perspectiva, al igual que la reforma educativa promo-

¹⁰⁸ Cabe indicar que los formadores tienen un papel especial en los cambios de tendencias, muchos de ellos fueron cambiando de nombramiento administrativo, por ejemplo de profesores a profesores-investigadores, con el cambio divulgaban una imagen del ser docente proclive a su nuevo estatus en las trayectorias universitarias. Sin embargo, este hecho requerirá ser investigado en forma particular. En esta línea se puede consultar el texto de Labaree (1992).

¹⁰⁹ En el primer congreso de investigación educativa se describen dos tendencias referidas a la tecnología educativa: perspectiva clásica y perspectiva radical. En el periodo que analizo se conservan. Ver capítulo 5, en especial 2.2.

vida por el estado a mitad de la década indicada. A nivel universitario, se crearon dependencias que iniciaron un trabajo de traducción de textos clásicos y se elaboraron proyectos de apoyo a la currícula universitaria y a los programas de formación pedagógica para los profesores. La crisis de la educación anunciada por la Unesco (Faure, 1982; Coombs, 1982, que tenía como trasfondo los informes del Banco Mundial), veía un foco de salida a través del uso de la tecnología educativa. Las políticas, que se internacionalizaron para superar los problemas pedagógicos iniciaban con el informe catastrófico de los grandes problemas educativos, principalmente (o esencialmente) los de países en desarrollo. Al interior de esta vertiente, encontramos actores que tratan de asumir plenamente la propuesta, abonando al terreno argumentaciones locales, y aquellos que intentan “criticar” pero mantienen la misma lógica de la corriente criticada. La primera la denominaré “Afición por la tecnología educativa” y la segunda “Bregar, liar y mantenerse en la tecnología educativa”.

6.1.1. Afición por la tecnología educativa

En casi todos los lugares donde la tecnología educativa ha sido impulsada se le ha presentado como una solución universal, que con su buen uso solucionaría múltiples problemas, fue casi la llave mágica que esperaba el espíritu reformista de la época. México no fue la excepción a la regla, los autores locales asumieron la esperanza. ¿Cuáles fueron sus argumentos? La literatura que analicé distingue tres tipos de racionalizaciones para impulsar este punto de vista: masificación, modernización y democratización.

Masificación. Los años setenta se caracterizaron por un fuerte incremento en la demanda de servicios en el sistema educativo mexicano. La rápida contratación de personal universitario, profesionistas recién egresados, palió la urgencia, pero pronto se demandó, al interior de las aulas, capacidad académica y pedagógica para asumir los ideales de los programas educativos. La solución para la formación pedagógica fue la *elaboración de perfiles docentes* (Martínez J., 1984, p. 104).

Ante el problema de la masificación, los políticos y formadores pensaron que la tecnología educativa sería una estrategia idónea para capacitar en un periodo corto de tiempo a un gran número de profesores; el

perfil es el instrumento hacia el cual guiar a los profesores sin experiencia, jóvenes en su gran mayoría.

Modernización. El segundo argumento dado a favor, es el referido a la modernización. Para los aficionados a esta vertiente, la tecnología educativa es una estrategia de trabajo que se adecua a los tiempos en que vivimos. Para Álvarez sería el artefacto que nos mandaría a la altura de los tiempos: “fundamentalmente se tiene como objeto, la ‘modernización’ y moderno no tiene que ver necesariamente con la edad sino con lo que es dominante en una época determinada” (1984, p. 12). Según el autor, con la asunción de esta perspectiva, la educación ganaría un halo de modernidad.

Democratización. Una razón más para utilizar la tecnología educativa es que con ella se conseguiría la democratización del sistema educativo. Llevar la educación a todos es una de las esperanzas de los gobiernos que se enfrentan a variados problemas sociales. En especial, algunos formadores, a la mitad de la década de los ochenta, afirman que la tecnología educativa, principalmente en la estructuración de cursos a distancia, ofrece una buena base para ser utilizada, no sin antes ligarla en un marco funcional. Al respecto, Ríos afirma que es útil para “democratizar la educación llevándola a todos los estratos sociales; suplir la falta de maestros y aulas para la atención de los adultos... y en un sentido amplio, contribuir a preparar al hombre en el marco social, económico y político que la sociedad actual reclama” (1984, p. 74).

Las definiciones que dan los autores locales son variopintas, revelan diversidad de maneras para legitimar la inclusión de la tecnología educativa en el campo pedagógico, resaltan virtudes y anuncian posibles soluciones que se obtendrían gracias a su aplicación en el trabajo institucional. Veamos algunas de ellas. Unas ligadas centralmente a la ciencia; la tecnología educativa como “aplicación de un enfoque científico” (Leiva, 1984, p. 54). Otras caracterizaciones referidas a la técnica; técnica que produce efectos técnicos, los portavoces de esta corriente la definen como “todos aquellos recursos materiales y humanos puestos al servicio del hecho educativo... la práctica educativa nos demuestra la infinidad de recursos que un profesional de la educación tiene a su servicio para culminar el quehacer educativo” (Beciez, 1984, p. 161).

Algunas definiciones más enlazan la técnica con la resolución de problemas: “si intentamos resolver realmente los problemas educativos tendremos que utilizar, entre otras cosas, la tecnología educativa” (Arnaz, 1984, p. 8). No faltan las definiciones que caracterizan a la repetición de los hechos educativos como sustantiva al utilizar la tecnología educativa. Para la Dirección General de Educación Preescolar (DGEP), por ejemplo, la tecnología educativa utiliza diversos procedimientos, métodos y técnicas en un “proceso para obtener productos o resultados educativos de manera eficaz y repetible” (1984, p. 195).

Otras calificaciones de la tecnología educativa se centran en el hecho del contexto educativo y su particularidad, sin dejar de reconocer que es una empresa técnica. Para Álvarez, la tecnología educativa produce “modalidades educativas apropiadas a determinadas circunstancias... no existe modalidad educativa que pueda ser de uso universal” (1984, p. 11). En un ámbito semejante, la siguiente definición incorpora algunas de las críticas a la tecnología educativa y testifica que puede ser una teoría global del hecho educativo, una teoría que dé una explicación integral a las acciones de formación, capacitación y actualización, articulando teorías del aprendizaje, de la enseñanza, sociológicas y educativas, con el objeto de que dichas acciones se desarrollen en una vinculación que responda a una estructura educativa global” (UPN, 1984, p. 278).

La preocupación por el docente. Los tecnólogos tienen una relación ambivalente ante el docente: por un lado, emprenden la eliminación de su función; por otro, modernizan su actuación al decir que hay que “ponerla a la altura de los tiempos”. Renovar al docente quiere decir reducir la distancia entre el ideal establecido en los perfiles y la realidad; modernizar su actuación que debe reflejar el ideal previamente marcado. Lo que busca la tecnología es un modelo de práctica congruente. “No decir una cosa y hacer otra, sino por el contrario hacer una congruencia entre lo que se dice y lo que se hace” (Álvarez, 1984, p. 16). Así, el perfil sirve para eliminar ambigüedades en la actuación, pero también para la adecuación a las funciones que la institución demanda al docente. Desde esta vertiente, la metodología incluye la detección de necesidades para identificar la diferencia entre “los objetivos de un puesto de aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que una persona tiene”

(Leiva, 1984, p. 65). Se trata de acoplar al docente a la institución, en los tiempos modernos “necesitamos concretamente, gente más productiva y menos especulativa” (1984, p. 47). Los aficionados a la tecnología educativa anhelan que el yo del docente aumente su dominio de los asuntos del aula, esperan que la fase intuitiva (tradicional) de la actuación del docente sea superada “dándole a conocer los instrumentos que la tecnología educativa pone a su disposición para el desarrollo y control de dichos elementos” (Martínez J., 1984, p. 106).

La adecuación hacia la perspectiva de la institución y la rapidez en la consecución de los objetivos educativos, son metas que pueden ser cumplidas si se aprecia al docente desde la noción de *función*. La mayor parte de los tecnólogos son claros al respecto: Unna afirma que los programas de formación docente deben prepararlo (al maestro) para cumplir las funciones técnica, didáctica y orientadora, “la primera corresponde a los conocimientos que el docente necesita para el ejercicio de su labor, la segunda a las habilidades y la tercera a sus actitudes” (Unna 1984, p. 130). Perspectiva que liga al docente al perfil deseado y valora su trabajo, el cumplimiento de su labor se tasaré con el logro de los objetivos; la actuación del docente será la de “incidir sobre la intensificación de la organización de la enseñanza, con el objeto de facilitar el logro de aprendizajes con una racionalización del tiempo requerido para alcanzar los objetivos” (Leiva, 1984, p. 56). Eficacia y eficiencia son dos caras de la misma moneda en los ideólogos de esta perspectiva.

6.1.2. Bregar, liar y mantenerse en la tecnología educativa

A pesar de que en los primeros años de la década de los ochenta todavía encontramos propuestas y autores que defienden valientemente los argumentos más clásicos de la tecnología educativa, la crítica también germina al interior de este mismo campo, sin embargo, los resultados en el fondo sólo son una especie de “mejora” de las propuestas o métodos.

Hoyos (1987) critica la parcialidad del enfoque; por su parte, Bañuelos (1987) indica que la tecnología educativa requiere ampliar la racionalidad que propone. En lo que respecta a la microenseñanza, Ribeiro *et al.* (1983) emprenden un análisis exhaustivo de lo publicado respecto al tema y elaboran críticas hacia esta perspectiva. No obstante, la pro-

puesta que diseñan no se aleja de los presupuestos que critican: tratan de renovar el lenguaje y abordan el tema de la “praxis educativa” a la que tiene que enfrentarse el docente, quien sigue siendo modelizado. Les interesa ver al profesor en relación con el modelo establecido; al decir de los autores: “confeccionamos un test diagnóstico para detectar las carencias y virtudes del profesor, congruente con el cuadro de habilidades previamente establecido” (1983, p. XIII). Al final del trayecto, los autores anhelan que el docente alcance la autonomía. Como puede observarse, el nivel de crítica light que asumen no hace más que consolidar la perspectiva de la tecnología educativa.

Bregar contra la tecnología educativa fue uno de los motores que llevó a la renovación de la intervención pedagógica, y casi todas las demás perspectivas que serán mostradas tratan de oponerse a esta vertiente, que por lo demás dejó de ser instrumento oficial de formación, pero que sin embargo se encuentra en el trasfondo de muchas de las propuestas para los universitarios y normalistas que se han implantado en el país.

ESTRATEGIAS. Para poner en acto el dispositivo de transformación del docente la tecnología educativa da cuenta de algunas estrategias. Todos los que se afilian a esta vertiente aterrizan en el análisis de las necesidades, la necesidad se ha convertido en la piedra de toque de los proyectos dirigidos a modificar al docente. Es, si se quiere, la forma más clara de ligar al docente al proyecto de la institución, pues es una región intermedia entre las funciones y el ideal de actuación de los profesores. Para Leiva, el “Diagnóstico de necesidades: es el procedimiento que identificaría las diferencias medibles y cuantificables existentes entre los conocimientos, habilidades y actitudes establecidas en los objetivos de un puesto de aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que una persona tiene” (1984, p. 64).

Así, Caballero (1984, p. 35) intenta dar cuenta de estrategias para detectar las necesidades de los usuarios; Martínez J. (1984, p. 109) se dedica a indagar las necesidades de la institución; Barba *et al.* (1984, p. 275) señala que el docente presenta dificultades para traducir sus necesidades al lenguaje de la tecnología educativa, la solución sería que el maestro elabore sus necesidades de capacitación en lenguaje tecnificado. Los

autores ligados a la tecnología educativa proponen modelos genéricos, universales, para detectar necesidades, en esta empresa racionalizante se encuentran autores y dependencias oficiales: Barba (1984), Leiva (1984), Martínez J.,(1984), Mora (1984), UPN (1984), DGEP (1984).

Los métodos que los formadores proponen son los que clásicamente han estado ligados a esta vertiente, la microenseñanza y la instrucción programada. Diversas universidades mexicanas reportan su apropiación,¹¹⁰ de igual manera el sector normalista se adecuó al método creado en la Universidad de Masachussetts. Por su parte, la instrucción programada se objetiva en la propuesta de Salas (1990), quien resume las virtudes del análisis conductual aplicado para adaptarlo a las actividades de capacitación de los recursos humanos; estos vocablos, propios de la tecnología.

VALORACIÓN. Uno de los primeros puntos que se percibe en los productores locales es que al afiliarse a la vertiente de la tecnología educativa han favorecido el conformismo político al enaltecer las banderas de la modernización y no ser capaces de ver más allá de este ideal. Además, como ocurre en otros países, esta perspectiva ha consolidado al saber científico como garante para orientar la acción educativa y buscar su transformación; la idea de aplicación del método científico resulta ser un molde constante en los autores que defienden esta visión del mundo. Con esta ideología se establece una distancia entre los medios y fines educativos y se orienta la acción de los profesores al control de los contextos educativos sin que se analicen los fines a los que apuntala la empresa educativa; así, lo educativo ha sido desgajado de su sustancia moral, política y estética (Maillard, 1998).

La homogeneidad alcanza a la forma de concebir el hecho educativo, los tecnólogos quieren métodos para que los procesos educativos se reproduzcan, que sean repetibles. Los maestros que han sido tecnologizados dirigirán sus ideales y formas de percibir la realidad en la búsqueda de

¹¹⁰ Para la descripción de las instituciones y autores que se ligan a cada una de las tradiciones que se esbozarán consultar Serrano (1998).

lo inalterable. Los afiliados a esta perspectiva, se olvidan que cada hecho educativo es, para el docente, un caso al cual debe responder ética, estética, racional e históricamente, y no como algo uniformemente repetible.

Por otro lado, la adaptación del docente a la institución parece ser la meta de la tecnología educativa, pero lo que sobresale en los autores es la *relación simétrica* con la que valoran al docente; ya en lo que se refiere al pensar y al hacer, el maestro debe pensar y realizar las demandas de la institución; ya en lo que el maestro posee y lo que la institución requiere, el maestro debe transformarse en relación con las aspiraciones institucionales; ya en cuanto a la idea de aprendizaje que debe promover el alumno, la labor del maestro consiste en controlar el medio para aumentar las probabilidades de que el alumno aprenda, el docente maneja las causas del aprendizaje del alumno. La tecnología educativa renuncia al maestro especulativo y cuando apela a las ideas prevé mecanismos para que éstas sean metodológicamente adaptables al espíritu escolar. Álvarez es contundente al respecto: “necesitamos concretamente, gente más productiva y menos especulativa” (1984, p. 47).

Los formadores afiliados a esta perspectiva esperan que el maestro reaccione tecnológicamente, al respecto Barba asienta que los profesores en los programas “presentan dificultades para traducir los resultados del análisis de su práctica en términos de necesidades de capacitación” (1984, p. 275). El formador no puede leer otro tipo de aspectos que no sean los que ya tiene previstos. Una lectura acrítica de las necesidades del docente implica hacer abstracción de las expectativas del profesor y las propuestas de trabajo de la institución. Los programas dicen partir de las necesidades del docente, pero no se reporta cuando ellas no coinciden con las necesidades institucionales. Finalmente, se avala una imagen empirista de la experiencia humana, las representaciones de la acción por un lado, la acción misma sin representación, por otro.

La oposición a la tecnología hará que desde la década de los setenta¹¹¹ se planteen críticas y se esbocen algunos caminos para oponerse a

¹¹¹ Al respecto, consultar la nota 2 que sintetiza las tendencias que se van configurando como oposición a la tecnología educativa.

la tecnología educativa como ideología para formar docentes universitarios y normalistas. Para el caso que nos ocupa, el Departamento de Pedagogía de la ENEP-Iztacala surge en esta época. Las demandas de modernización curricular y de la docencia serán los enclaves de la armazón conceptual que a los miembros les permitirá mantener un nivel de diálogo y, básicamente, de discusión sobre esta perspectiva.

6.2. SEGUNDA ESCENA. PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA¹¹²

La idea de que la docencia podría convertirse en una actividad profesional se gestó en el ámbito universitario a mitad de los años setenta. Encuentra su génesis en la Universidad Nacional Autónoma de México, en especial en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. El movimiento sindical de la época creó una categoría que tuvo su eco en la batalla por mejores condiciones laborales: *trabajadores de la educación*. La creación de diversos centros educativos a nivel medio superior y superior es un caldo de cultivo para nuevas formas de racionalizar el acto educativo. La movilización por nuevas condiciones de trabajo tuvo su eco en la elaboración de estrategias de formación pedagógica. Por ello, los formadores argumentaban que profesionalizar la actividad de enseñanza traería consigo mejoras en la actividad educativa. Así, surgen instancias académicas que trataron de acompañar tanto la renovación curricular, como el desarrollo de programas dirigidos a la amplia población docente. No hay que olvidar que la UNAM es una de las universidades más grandes del mundo y que la población docente era relativamente joven al inicio de los años ochenta.

En esta tendencia de profesionalización incluyo cinco variantes: *El modelo de docencia*, *La didáctica crítica*, *Ampliación en la formación disciplinaria*, *Análisis de la práctica docente* y *Formación docente ligada a la problemática curricular*. Las tres primeras fueron argumentadas del

¹¹² Las tendencias “institucional/psicosocial” y la “crítica ideológica”, reportadas en la década anterior mudan para dar paso a la profesionalización. Véase el capítulo 5 (2.2).

lado de la tradición universitaria (y su lugar de origen es el CISE) y la que denomino Análisis de la práctica docente, sirvió de baluarte para organizar los planes de estudio de la tradición normalista, tanto en formación inicial, como en nivelación académica y posgrados. Cabe acotar que las tres primeras vertientes impactan al sector normalista en cuanto a estrategias de intervención. La que denominamos Formación docente ligada a la problemática curricular ha impactado a diversos sectores en variados momentos de la historia de la formación docente en México.

6.2.1. El modelo de docencia

El *Modelo de docencia* se estructuró como una reacción importante frente a los embates, dominio y extensión de la tecnología educativa, sirvió de guión programático para el CISE, pero se difundió a las más importantes universidades¹¹³ del país. El *Modelo* es un texto que responde a las demandas de modernización de la universidad y, en especial, de la formación pedagógica del profesorado universitario, analiza el fenómeno de la docencia en seis apartados, los que describiré brevemente.

En primer lugar, los autores conceptúan a la docencia como “un conjunto, un subsistema de un sistema más amplio, la docencia cumple sus propósitos a través de la interacción con las personas a quien pretende modificar” (Arredondo, Uribe y West, 1978, p. 31). La noción de totalidad organizaría el contenido de la docencia y con ello indicaría cuáles serían los caminos posibles de intervención. En un primer momento, la noción de totalidad la elaboran desde algunos ingredientes del materialismo histórico, pero al señalar sus relaciones con la educación y el aprendizaje, el matiz se vuelve sistémico, pues afirman que el abordaje de la docencia puede ser como sistema, producto y proceso. La idea de totalidad impregna la noción de aprendizaje, en oposición a la visión

¹¹³ El *Modelo de docencia* es un texto elaborado por Arredondo, Uribe y West (1978). Para una historia del mismo consultar Esquivel y Chehaibar (1986), Arredondo (1980) y Díaz Barriga (1983). Además, cabe indicar que el proceso de modernización de las universidades en el país toma como modelo el de la UNAM por lo que a principio de los años ochenta se estructuran centros de apoyo con las mismas características que el CISE, incluso el nombre es asumido literalmente. Díaz Barriga (1983) afirma que la idea de profesionalización ya se había puesto en marcha hacia 1975 con un programa estructurado a partir de áreas (psicopedagógica, tecnopedagógica, sociopedagógica) y núcleos. El programa sería ampliamente modificado en 1981.

molecular promovida por la tecnología educativa, los formadores se alinean a la noción de conducta molecular: comprende aspectos de la historia del sujeto, de la relación con el ambiente y da cuenta de la multicausalidad existente entre lo consciente e inconsciente en la acción de los sujetos. Aprender implica procesos de interacción entre sujetos y objetos para modificar o transformar “las pautas de conducta del sujeto y, en alguna forma, a los objetos mismo” (Arredondo, et al., 1978, p. 17).

Más adelante, afirman que el propósito de la docencia es propiciar aprendizajes significativos; a su vez, el *Modelo* asume los postulados de aprendizaje que hasta el momento habían sido promovidos por la Unesco: aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a ser. Esto les lleva a complejizar el fenómeno de la docencia y señalar la existencia de variables que deben ser atendidas: individuales (biográficas), de aprendizaje (referidas a la significatividad), contextuales (institución escolar) e instrumentales, que serían las ligadas al orden metodológico. Si el docente tiene en cuenta el conjunto de variables estaría en condiciones de juzgar críticamente que “supone la capacidad para formular y establecer modelos alternativos, la capacidad de caminar en el terreno de lo hipotético e incluso de lo utópico” (Arredondo, et al., 1978, p. 28).

Para hacer más completo el modelo añaden a la idea de docencia dimensiones que darían una visión más totalizadora del fenómeno. Las dimensiones son: la intencionalidad, pues se requieren objetivos para la actividad escolar; interacción, ya que a través de la experiencia se logra el contacto con los otros; proceso circunstanciado, la docencia es un medio para la conservación de la sociedad y su eventual transformación; instrumentalidad, la tecnología educativa ha creado instrumentos que pueden ser de ayuda a la labor educativa, pero que requieren ser analizados desde los criterios bosquejados por las Ciencias de la Educación, que para los autores darían los criterios de su funcionamiento en las actividades de docencia.

Incorporan funciones a la docencia, pues la actividad escolar puede ser sistematizada y efectuada conforme a criterios científicos. En este marco, la docencia busca resultados previsibles y orientan al docente para que su actividad la realice planteándose hipótesis de trabajo. Por ello, conminan al docente a la reflexión: “*puede concebirse a la docencia*

como un proceso de toma de decisiones –generación, instrumentación y verificación de hipótesis–, que se ejerce sobre las variables concurrentes en una situación educativa para propiciar aprendizajes significativos” (1978, p. 38, subrayado de los autores).

Finalmente, agregan al modelo las tareas de la docencia: lo que tendría que hacerse antes de iniciar, las actividades propias de la interacción didáctica, y para finalizar una actividad de evaluación sobre lo que se ha realizado. Con tal armazón conceptual la docencia es una acción sistemática, realizada con criterios científicos y que puede ser objeto de investigación y valoración por parte de los profesores.

Los autores finalizan sus consideraciones con extrapolaciones de las dimensiones y tareas como elementos de referencia para construir acciones dirigidas hacia la formación de los docentes en campos de conocimientos específicos (que generarían didácticas específicas). Las variables tanto individuales como las de interacción se nutrirían de reflexiones derivadas de los campos psicológico, social, de la personalidad, del aprendizaje y de la psicología educativa. Las variables del aprendizaje y de la docencia tomarían argumentos del campo de la psicología, la epistemología y la filosofía. Por su parte, las variables instrumentales y metodológicas desprenderían sus reflexiones de los campos del conocimiento, del saber producido por la tecnología educativa, de las metodologías (experimental y socio-histórica), la estadística y la teoría de sistemas. Para los autores, el conjunto de saberes girarían alrededor de la idea de interdisciplinariedad, ya que se emprendería a la docencia como “totalidad práctica concreta”, en tanto objeto de estudio de las ciencias de la educación. Los programas de formación no abordarían el conjunto de los campos, se elegirían de acuerdo a las características concretas sin olvidar que los docentes tienen como tarea la reflexión de su propia práctica, en tanto praxis. En sus palabras: “En el proceso mismo de la docencia. En la formación de profesores aparece entonces como prioritario el criterio de praxis, entendida como la *conjugación* dinámica de la acción y la reflexión, de la teoría y la praxis” (1978, p. 42, subrayado mío).

VALORACIÓN. La descripción del *Modelo de docencia* nos permite reflexionar sobre cuestiones que problematizó y heredó¹¹⁴ al campo de la formación de docentes. Tocaré brevemente asuntos tales como: la escuela como espacio de influencias, la armonización de los aprendizajes, la organización del saber, el logro de la autonomía y la noción de interacción en el *Modelo*.

El *Modelo* afirma que la escuela es un espacio de “influencia”, “cultivo de capacidades”, “propicia aprendizajes”, “modificación”; los autores implícitamente asumen que el ambiente escolar requiere control para el logro de sus finalidades, pero no es abordado en su complejidad pues, contradictoriamente, afirman que la escuela también puede modificar, desde las pautas de conducta hasta lo institucional. La dualidad coerción y cambio es un tema pendiente en la literatura sobre la formación de profesionales. Veremos que este asunto es retomado en otras vertientes, como la *Didáctica crítica*.

Al promover una visión menos parcializada del aprendizaje que la promovida por la tecnología educativa, el *Modelo* asume la trilogía impulsada desde la Unesco, pero trata a los tres (aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a ser) armónicamente. En relación con la finalidad, los dos primeros, enfatizan la adaptación del sujeto al mundo y se encuentran ligados a la *poiésis*;¹¹⁵ son medios para alcanzar fines y no apelan, necesariamente, a la autonomía del sujeto. Al no presentar cuál de ellos es el rector, el *Modelo* anula las contradicciones inherentes a su conceptualización, por lo que la supuesta ‘integración’ muestra la realidad como si fuera una línea horizontal, desaparecen los resquebrajos, abismos, alturas y planicies del paisaje educativo; habría acoplamiento acrítico a las propuestas de la institución.

Los formadores, al inicio de los años ochenta, recurrieron a la epistemología para criticar a la tecnología educativa. El *Modelo* no es la excepción, en él se argumenta que, dada la complejidad del hecho edu-

¹¹⁴ Valoraciones sobre el Modelo de docencia han sido planteadas por Díaz Barriga (1983) y Esquivel y Chehaibar (1987, 53-54).

¹¹⁵ Poiésis y Phrónesis (cursivas) son dos caminos planeados por Aristóteles (1987) y que Arendt (1993) retoma para reflexionar sobre la naturaleza humana.

cativo, la mejor forma de comprenderlo será tomando los avances de las Ciencias de la Educación, desde el modelo francés se abordará el ámbito de la formación docente. Oponen un modelo de hacer ciencia pero no objetan que el tipo de racionalización considerado como ideal sea el que se autocalifique de científico. La orientación del saber que proponen es científicista, aseguran que la interdisciplina sería la categoría que daría cuenta del hecho educativo desde un punto de vista total. Lo integral de los planes de formación pretende ser analizado a partir de una categoría frágil desde el punto de vista epistemológico; como la interdisciplina, que es la conjunción de diversos patrones conceptuales que tienen tanto objetos como objetivos diferenciados.

La autonomía del docente es la finalidad que anhela el *Modelo*. Pero la argumentación tan sólo pone el acento en los cánones cognoscitivos, en el proceso de aprendizaje. Además, la autonomía tiene una salida predeterminada, para ellos la crítica “supone una capacidad para formular y establecer modelos alternativos”. Esta afirmación acaba por darle un contenido predeterminado al pensamiento, se le prefigura de antemano a la razón crítica un *deber ser* y el ámbito es solamente la escuela, conciben la pulsión epistemofílica como un medio para una finalidad previamente marcada, en este sentido, la crítica que los elaboradores del modelo construyen habla del lado de la *poiésis*.

Debatir contra el individualismo asumido por los tecnólogos, lleva a que los autores del *Modelo* pongan el acento en la interacción. Aseveran que no hay verosimilitud de cambio más que en las relaciones grupales. El argumento implica un avance frente a la embestida individualista que la sociedad promueve, no obstante, colocar en el centro de la reflexión la categoría de vínculo no conlleva la definición del contenido mismo de la interacción como esencialmente transformador y posibilitador de autonomía. De forma constante y recurrente, el modelo sostiene que el grupo construye y enriquece la experiencia escolar, pero ésta no es condición de las transformaciones sociales, ni con menos, el logro de la autonomía.

6.2.2. La didáctica crítica

El CISE dio cabida a otra modalidad y estrategia de formación del profesorado que se autodenomina *Didáctica crítica*. A pesar de que surgió en el mismo lugar donde se desplegaron las acciones del *Modelo*, los autores (Pansza, Pérez, Morán, 1986) no lo incluyen en su bibliografía. Se califica como *crítica*, porque intentará oponerse a los supuestos básicos de la tecnología educativa. La *Didáctica crítica* está dirigida a regular, proponer formas de actuación a los profesores que laboran en el nivel medio superior y superior, pero en la práctica no sólo el sector universitario está en la mira de las acciones de intervención, buena parte de la formación inicial en el sector normalista se hace eco de sus planteamientos. De igual modo, la formación de pedagogos, en el área de didáctica incorpora el modo de racionalización del hecho educativo propuesto por esta vertiente. Los sectores impactados han sido múltiples; a pesar de que buena parte de los actores en el campo de la formación no compartan sus puntos de vista, no existe ninguna crítica escrita hasta pasados los primeros años de la década de los noventa.

La obra se encuentra dividida en dos tomos y ordenada en seis unidades. La primera unidad, Sociedad-Educación-Didáctica, afirma que la actividad docente es compleja y que el eje de la reflexión de la educación es el docente. Dado este supuesto, proponen dirigir el saber hacia el análisis de la relación entre lo social, lo escolar y el aula. Toman como bandera la idea de que lo educativo requiere un “análisis integral”. El docente podría hacer consciente la complejidad del fenómeno escolar y convertir su acción en una práctica más comprometida con la transformación social. La *Didáctica crítica* se arroga como objeto de reflexión la posible transformación de la práctica educativa. Metodológicamente, los autores proponen las categorías de contradicción y conflicto para analizar la triada (lo social, lo escolar y el aula), para ello apelan a la posición marxista pues según su lectura, dará elementos de análisis de los tres niveles y de paso cobran estatuto científico sus cogitaciones.

Vista desde esas categorías, la educación es analizada como acción, simultáneamente, enajenante y liberadora; el docente, consciente de esa dualidad tratará de conservar el carácter transformador de la práctica que realiza. La eventualidad de romper con el dogmatismo, el autorita-

rismo, la sumisión y el conformismo será posible mediante la reflexión de la práctica docente, análisis que admitiría un “acto educativo que implique un auténtico crecimiento de profesores y alumnos en la búsqueda de la verdad y la libertad” (V. I., p. 26). Asumen que la reflexión científica provee herramientas para superar el dogmatismo, lo imaginario y la falta de reconocimiento del carácter histórico de la educación. Para afianzar tal barrunto, proponen la relación ciencia-ideología y concluyen que será necesario el análisis continuo para alcanzar el estatuto científico en educación.

Estos elementos dan pie a que la educación sea considerada una práctica social, a partir de esto se elaboraría conocimiento científico en el campo pedagógico, posteriormente, ubican a la escuela como objeto de conocimiento, a fin de que sea abordado de forma coherente el proceso enseñanza-aprendizaje. Con todo, conciben a la escuela como aparato ideológico especializado en la transmisión de la cultura, que históricamente ha producido cuatro modelos diferentes: didáctica tradicional, nueva, tecnocrática y crítica. La primera tendría su origen en el siglo XVII, la segunda a principios del siglo XX, y la tercera se apoya en la psicología conductual y en las modernas técnicas de comunicación, además de girar sobre la idea de eficacia y eficiencia. La escuela crítica se remontará, según los autores, a mediados del siglo XX, su objeto de análisis será lo ideológico: “toma conceptos que habían sido cautelosamente evadidos, tales como el autoritarismo, lo ideológico y el poder, y declara abiertamente que el problema básico de la educación no es técnico, sino político. Incorpora también elementos del psicoanálisis en las explicaciones y análisis de las relaciones sociales en el proceso enseñanza-aprendizaje” (V. I., p. 60).

La reflexión sobre el poder conduciría hacia la toma de conciencia por parte de los docentes de que la escuela es una institución y, según los autores, sería una luz que devolvería al maestro y al alumno el poder de decidir conscientemente sobre sus actos en el contexto escolar. El acto reflexivo llevará a que el maestro analice la cuota de autoridad que pone en el proceso; labor de depuración que le encaminará a un trabajo autogestivo. Además, ubicado en la trama del conflicto y la contradicción, estará en condiciones de recuperar el valor de la afectividad

que, inevitablemente, pone en el acto educativo, aspecto que ha sido olvidado en los argumentos racionales de los enfoques tecnocráticos. La concienciación será, según los autores del texto, la clave para superar los resabios de los aspectos que impiden el buen funcionamiento del proceso de aprendizaje.

Al igual que el *Modelo*, la *Didáctica crítica* asumirá la noción de conducta molar; los autores incorporarán la idea de aprendizaje significativo; será un “proceso de esclarecimiento, de elaboración de verdades que se producen entre los hombres y lo individual y que en sentido estricto queda subordinado a lo social” (V. I., p. 85). Tomar conciencia de las relaciones personales será capital ya que el análisis del rol jugado en la institución tolerará la construcción de nuevos vínculos. La *Didáctica crítica* propone la valoración de los vínculos, pues la tarea crítica del maestro consistirá en vencer las resistencias que se oponen a la creación de nuevas formas de relaciones interpersonales: cambiar las relaciones en el aula será el primer paso para conseguir trueques posteriores a nivel escolar y social.

Con la idea de que el ser social es una totalidad concreta y que realiza un quehacer totalizador, los autores abordan el tema de la transmisión de contenidos y la selección de la metodología de enseñanza. El primer paso será la depuración de lo que obstaculiza una visión clara de la realidad, se tratará de superar las barreras ideológicas que impiden la reflexión científica del hecho educativo y la construcción del conocimiento en el aula. La emancipación correrá del lado de la investigación participativa, ya que permitirá analizar la realidad en tanto práctica histórica.

La construcción de la ciencia de la educación será posible, según los autores de la didáctica crítica en México, a través de dos vías: la disolución de la relación sujeto-objeto y la acción recíproca entre la reflexión y la acción. Algunos puntos metodológicos propuestos son: la explicación de las concepciones que operan en el acto educativo; la asunción de la problemática interna a la disciplina que es objeto de transmisión; la estructuración de un proyecto teórico-práctico; cotejar conocimiento y experiencia; incorporación de procedimientos y técnicas participativas; rompimiento con lo ideológico; dirección del proceso educativo en etapas y la obtención de productos concretos; y, finalmente, aclarar los

diversos problemas que han enfrentado los agentes educativos en la tarea escolar.

La tercera unidad está dedicada a la *instrumentación didáctica*, enfocada en tres niveles: aula, institución y sociedad. Valoran, brevemente, las innovaciones realizadas en la educación superior en México en los últimos años. Examinan tres modelos de organización curricular: por asignaturas, áreas y módulos y el modelo didáctico que impulsan. La propuesta metodológica de la *Didáctica Crítica* fomentará en el docente “una auténtica actividad científica, apoyada en la investigación, en el espíritu crítico y en la autocrítica” (V. I., p. 193), para ello apela al trabajo con los programas de estudio como instrumentos indicativos de la actividad personal y grupal que se realizará en la institución educativa, la que impulsará un programa mínimo, y los docentes, con base en una actividad crítica, construirán el suyo, tomando en cuenta las particularidades de las experiencias de aprendizaje, y sus tres momentos: apertura, desarrollo y culminación. No dejan de hacer observaciones sobre el tema de la evaluación, recalcando que es un tema central para mejorar la calidad de la práctica pedagógica.

El segundo volumen es eminentemente instrumental, y gira alrededor de las formas operativas de la didáctica. Centran su atención en el programa, ya que a través de él podría obtenerse una visión integral del currículo. Dado que el programa es el eje del segundo volumen, y punto intermedio entre lo general y lo particular, los autores se extienden en los elementos que tendrán que ser incorporados en la planeación de la actividad educativa.

La penúltima unidad, “Propuesta de una metodología en la perspectiva de la didáctica crítica”, recomienda al profesor interesado en esta perspectiva, que asuma algunos principios para favorecer el aprendizaje grupal, aplique principios para el diseño de la acción docente y utilice la investigación participativa. El objetivo de esta actividad será facilitar la integración del grupo, resolver problemas detectados, elaborar un proyecto de investigación participativa; además, describen sucintamente, diversas técnicas didácticas adosadas de los conceptos básicos de los grupos operativos.

La última unidad la dedican al tema de la evaluación, proponen que el docente se dirija a estudiar las condiciones que afectaron al proceso de enseñanza-aprendizaje y al estudio de aquellos aprendizajes que sucedieron, a pesar de que no estuvieran previstos en el proyecto curricular, ya que se hará evaluación de la totalidad de lo que acontece en el acto educativo. La evaluación permitirá la producción de conocimientos y dará elementos para transformar la realidad. Los instrumentos recomendados son: la observación participante, la investigación-acción, la entrevista y el análisis de situaciones grupales.

VALORACIÓN. La aparición de la *Didáctica crítica* es importante al interior de la pedagogía mexicana; proyecta anhelos de superación de la tendencia de tecnocratización de la educación y de lo que consideran educación tradicional. Surge al interior de un centro universitario dedicado a la formación pedagógica del profesorado y recoge la literatura en boga; en otras palabras, sistematiza argumentos y, a su vez, crea una forma de encarar los problemas de la enseñanza a la cual se adhieren diversos grupos de profesores, tanto universitarios como normalistas.

Una lectura detenida de la obra me permite tomar como objeto de análisis algunos de los elementos que son tratados en su interior. Tengo el interés de situar a la *Didáctica crítica* y establecer sus límites en dos planos: como propuesta de formación de profesores y como marco de análisis de los problemas pedagógicos. Los puntos de análisis que he tomado son: los baluartes del discurso, la dirección del saber, el sujeto y su acción, las prescripciones y los niveles de articulación que propone la *Didáctica crítica*.

Los baluartes del discurso. La Didáctica crítica organiza su entramado conceptual alrededor de tres aspectos: las dicotomías, las categorías de conflicto y contradicción y la recurrencia hacia la epistemología. En relación con las dicotomías, cabe señalar que los dos volúmenes movilizan sus argumentos alrededor de dicotomías (armonía/conflicto, ciencia/ideología, intuición/reflexión, entre otras). En el transcurso de la exposición, los elementos duales pasan de ser elementos descriptivos de la sociedad, de la educación (sistema escolar), o de la actuación docente, a convertirse en elementos valorativos para inducir al lector a la toma

de posición en favor de la *Didáctica crítica*. Por supuesto, ella se ubicará del lado de la cooperación, el fomento de la reflexión, de la explicación científica, la búsqueda de la liberación y el análisis del conflicto.

El entramado expositivo gira alrededor de la noción de conflicto y contradicción, la cual será una categoría básica para comprender la actividad humana; la lente para reflexionar la práctica docente, forma idónea de vislumbrar el trabajo científico, la construcción del conocimiento; sería la manera propia de mirar lo educativo; los roles maestro-alumno no se escaparían del tamiz; y, finalmente, el aprendizaje. En el conjunto de la obra conflicto y contradicción cambian, primero es una metodología analítica, después un precepto normativo tendiente a orientar la actividad del docente.

El tercero, es la solución epistemológica propuesta: la reflexión sobre la educación puede ser programada desde los cánones científicos, empresa que, según su punto de vista, combatiría el dogmatismo y superaría el obstáculo epistemológico que la ideología impondría al análisis educativo. Bajo este ángulo, profilaxis de lo que huele a ideológico, la autodenominada *Didáctica crítica* no avanza ni problematiza las tradiciones de la didáctica, es decir, la de ser un saber dirigido a la prescripción de las tareas de instrucción sancionadas, organizadas por el maestro. Aún más, ella misma ideologiza la figura y participación del alumno en las tareas de la educación institucionalizada.

La dirección del saber. La idea de lo integral y la totalidad organizan el entramado conceptual de la *Didáctica crítica*, estas nociones programan objetos y modos de reflexión tanto hacia los docentes como al campo didáctico. Según sus propias palabras ofrece una “visión integral” de la práctica porque apela a la categoría de totalidad para comprender desde la sociedad hasta la evaluación de los aprendizajes. El docente que asuma la propuesta dirigirá su yo hacia certezas, evitará las incertidumbres en la reflexión sobre lo educativo, sería una cuota de garantía de dirección y complemento de la acción. De ello se deduce que la reflexión, bajo esta óptica, sólo es vista desde el ángulo cognitivo, como representación del hacer y alejada del proceder: la reflexión queda como discurso de la acción y la acción del día a día pareciera que acontece sin contenido. Dada la incertidumbre de la articulación teoría y práctica, la visión del cambio

es imprecisa, permanece en una posición voluntarista, ya que la idea de crítica la han llenado de contenidos científicistas; psicologizan ya la idea de transformación social, ora el rol que juegan maestro y alumno en la institución escolar.

El sujeto y su acción. Los docentes que no han realizado la lectura de los textos y no han asumido las prescripciones de la *Didáctica crítica* son agentes que acatan lo institucional, no han reflexionado sobre su acción, son irreflexivos y carentes de estrategias para enfrentar las tareas institucionales: según sus autores, tienen una visión de la acción educativa eminentemente técnica. El docente activo deviene, cambia, cuando es capaz de aplicar las propuestas de la didáctica crítica; estará en condición de modificar su hacer si pone en acto las sugerencias y metodología de la propuesta. Esta didáctica procura construir nuevos roles para ir “ganando terreno” frente a lo instituido; la noción de cambio que proponen es solamente de representación: el sujeto cambiará cuando modifique la representación que tiene de la acción.

Prescripciones. Clásicamente, la didáctica se ha centrado en prescribir las acciones del docente en el contexto institucional, propone categorías básicas y metodológicas con la finalidad de orientar, aconsejar, guiar, encarrilar la acción o la forma de representarla; la orientación de la acción implica la instauración de una imagen de cómo debería ser la práctica docente. La *Didáctica crítica* se enlaza a esta tradición y lo intenta de una forma directa o sutil; prescribe la acción del maestro y del alumno al servirse de expresiones tales como “deber que” y “tener que” o de manera indirecta al utilizar la frase “es necesario”. La prescripción en cualquiera de sus modalidades tiende a dirigir los objetos de conocimiento del yo y la forma en que precisa su actuación: implicará asumir una forma de captar la realidad y de pisar los pies sobre la tierra; así como mezclar los ingredientes básicos que se cocinan en el campo pedagógico. A la *Didáctica crítica* no le vendría mal reflexionar sobre la ética y estética que impregna su visión de la prescripción en el campo pedagógico y con ello podría reconocer que no cambia la lógica de las escuelas didácticas a las que dice oponerse.

Los niveles de articulación. Llevada atropelladamente por la noción de “análisis integral”, la *Didáctica crítica* pasa de temas como la relación

Escuela/Sociedad a la relación Enseñanza/Aprendizaje sin mediaciones: hay ausencia de articuladores entre temas macros y micros, lo que, metodológicamente, afecta a las reflexiones realizadas. Son varios los asuntos que se encuentran en este problema. Uno de los temas en los que se percibe, es la socialización; sostienen, por un lado, que la sociedad sobredetermina lo escolar, en este sentido mantienen una lectura funcionalista del tema, y le indican al docente que se asegure de ser, ante el alumno, el principio de realidad, pues su labor consistiría en integrarlo al ambiente social que regula el mercado de trabajo. La posición de la *Didáctica crítica* es ambigua, pues sostiene como principio rector la idea de cambio: la mudanza de lo social ahora depende de la motivación y de la conciencia de la sobredeterminación. La toma de conciencia impactará en la creación de nuevos roles para ir “ganando terreno” en la institución. El nuevo rol consistiría en reflexionar grupalmente; la noción de cambio y modificación de lo social, emerge como una sumatoria de individuos reflexivos que han mudado sus vínculos en el salón de clase y que trascenderían más allá del aula para construir una sociedad más justa e igualitaria: de lo individual a lo social, sería una forma de asumir el cambio social.

En segundo lugar, la investigación participativa también entraría en la estrategia de lograr el cambio social, pero la noción de investigación participativa encuentra los mismos escollos que la reflexión grupalmente realizada, pues la labor de construcción de conocimiento en el campo educativo no es, directamente, proporcional a la creación de lazos solidarios de transformación social. En este sentido, la crítica que establecen contra otras escuelas didácticas se les revertiría: la *Didáctica crítica* podría caer en un “ritual pedagógico que no favorece la realización de un trabajo crítico en la educación” (V. II, p. 31). Por último, el cambio, según esta escuela, se posibilitaría en la reflexión de la relación contenido-método, pero de nueva cuenta el tema es psicologizado, ya que para ellos el problema depende del vínculo establecido entre sujeto y contenido (transferencia en el aprendizaje). Además, suponen que la depuración del vínculo de dependencia, que caracterizaría a la escuela tradicional, podría ser transformado por los beneficios del vínculo grupal. La *Didáctica crítica* academiza lo político al no establecer dife-

rencias entre el saber del cambio social y el conocimiento disciplinar en relación con sus formas idóneas de transmisión escolar, y de esta manera ideologiza la visión de transformación de lo social.

ESTRATEGIAS. El *Modelo de docencia* y la *Didáctica crítica* utilizan estrategias semejantes de trabajo para alcanzar sus propósitos. Por un lado, se encuentra la psicología social (grupos operativos¹¹⁶) en su análisis de la interacción y, por otro, la preocupación por los asuntos relativos a la investigación, empresa que tendería a superar la visión tecnologizante.

En oposición a una visión individualizante del aprendizaje institucional, tanto el *Modelo* como la *Didáctica crítica* apelarán a las relaciones grupales; la propuesta de los grupos operativos les cae como anillo al dedo, pues centra su atención en la interacción. Parten del principio de que es a través de la experiencia grupal que se logra el aprendizaje y el desarrollo de la persona. La inclusión de esta perspectiva en el campo de la formación de docentes consentiría tanto la transformación de las relaciones sociales en la educación, la relación docente-alumno, la relación docente-grupo y las relativas al vínculo grupo-institución. El grupo operativo es una estrategia que depura los obstáculos que interrumpirían el logro de la tarea que el colectivo mismo se ha propuesto. El docente, al asumir estos puntos de vista, estará apto para romper con los estereotipos de aprendizaje; superaría la disociación sujeto-objeto y la relación teoría-práctica. La actividad grupal favorecería la remoción de los obstáculos y daría un rayo de luz sobre la práctica docente.

Los conceptos básicos de los grupos operativos son: *Cambio y resistencia al cambio*, la conducta está organizada alrededor de dos miedos básicos: al ataque y a la pérdida de los que crean resistencias en los su-

¹¹⁶ En los años setenta se desarrolla una visión de la psicología social que intenta articular el marxismo y el psicoanálisis. Del primero, se toman algunos supuestos que coquetean con la visión Altusseriana y del segundo, supuestos relacionados con la visión Kleiniana (Melanie Klein) del psicoanálisis. Su cuna inicial es Argentina e impacta a la comunidad de formadores tanto en el plano universitario como en el normalista. La *Revista Perfiles Educativos*, editada en el CISE-UNAM, será el órgano que refleje la aproximación de esta perspectiva hacia la formación del profesorado. Hacia 1978 se relata su utilización en los programas de profesionalización de la docencia (De Lella, 1978). Bibliografía sobre el tema de los grupos operativos se encuentra en la década de los ochenta en la *Revista Perfiles educativos* (Hoyos, 1980; Zarzar, 1980; Santoyo, 1981).

jetos de cara a su tarea. *Esquema referencial* es el saber que los actores ponen en acto, la tarea docente sería la de favorecer que los sujetos aprendan a revisarlo. *Estereotipias* son conductas rígidas que impiden el logro de nuevos vínculos, con la información y con los otros de la interacción. *Disociación teoría-práctica*, el grupo operativo intentaría su unión, haciendo que el grupo funcione como una mayéutica. *Aprendizaje significativo*, la tarea del grupo es aprender a pensar, proceso que podría lograrse en la integración de lo afectivo con lo intelectual. *Pre-tarea, tarea y proyecto*, son tres procesos que designan la asunción de la mentalidad grupal y el reconocimiento explícito de su funcionamiento; en orden evolutivo implicarían la asunción de la conciencia grupal. *Adjudicación y asunción de roles*, la finalidad del grupo es hacer que los sujetos cambien de roles, a través de la imaginación de roles posibles a ser realizados. *Los contenidos latentes* impiden el logro de la tarea y serían objeto de remoción en la actividad grupal. *Tarea manifiesta y latente*, mediante la asunción de una finalidad explícita el grupo descubriría el factor humano en la realización de las actividades que le darían sentido. Finalmente, los grupos operativos presuponen una didáctica grupal, interdisciplinaria, instrumental y operacional.

Remedi afirma que la aplicación de los grupos operativos acusó más efectos catárticos que analíticos. Los docentes abandonaron una reflexión profunda sobre su tarea, su aplicación “llevó a encontrar empatías y dependencias en los líderes que en los grupos se gestaban” (1992, p. 27).

La investigación entra como vía para la profesionalización de la docencia, pues se suponía que con ella se obtendría la formación integral en los docentes universitarios, a la vez que proporcionaría una visión renovada de los procesos educativos institucionalizados. Las virtudes de la investigación se resaltan de manera diferenciada: por un lado, supone que problematizaría el conocimiento educativo, a la vez que acompañaría al sujeto en la adquisición del conocimiento necesario para transformar a la sociedad, amen de que autorizaría la resolución de los problemas con los que se enfrenta el docente. De esta manera, en tanto resolución y contacto con los asuntos cotidianos del profesor, la docencia y la investigación estarían relacionadas para Marín y Uribe (1986, p. 34). Por su parte, Morán (1987) sostiene que la docencia y la investigación son

un binomio, ya que se enseñaría lo que se investiga y se investigaría lo que se enseña, relación que toleraría tomar a la docencia como objeto y acto de investigación.

Por otro lado, Hirsch apuesta por una formación en investigación que acerque al docente al conjunto de las corrientes interpretativas de las ciencias sociales y admita una comprensión del hecho educativo como actividad procesual. La investigación sería para Eusse, Murillo y Uribe (1987) una actividad fundamental para el docente, ya que lo aproximaría a la realidad educativa y admitiría el análisis crítico de la práctica educativa, condición de renovación del acto educativo.

Con las dos propuestas reseñadas, el CISE ha sido uno de los centros que más han impactado en la formación universitaria y normalista, las propuestas se han llevado a la estructuración de cursos sueltos, diplomados, especializaciones, maestrías (CISE, 1987; Arredondo, 1980; De Lella, 1983; Díaz Barriga, 1983; Esquivel y Chehaibar, 1986; Pacheco y West, 1981). El “Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios”, organizado en 1987, expresa la influencia que, en el ámbito nacional, tuvo la noción de profesionalización. Las memorias incluyen 79 dependencias universitarias que han realizado acciones de formación universitaria bajo estas consideraciones; igualmente, cabe acotar que se difundió a varios países sudamericanos a través de convenios establecidos con la Universidad Nacional Autónoma de México.¹¹⁷

6.2.3. Ampliación en la formación disciplinaria

En esta vertiente de profesionalización incluyo tres propuestas también elaboradas por personal del CISE pero que no se subsumen en las anteriores, lo que expresa la diversidad de proyectos y grupos al interior del Centro. Ellas son: *Actitudes cognoscitivas*, *Estrategias de aprendizaje* y *Didáctica de disciplinas*. Las dos primeras tienen en la mira al docente universitario, la tercera interpela la práctica de la población universitaria y normalista y consiste en un conjunto de experiencias implementadas a lo largo del país.

¹¹⁷ Entre ellos se encuentran Ecuador y Perú.

La serie de propuestas que han prosperado en el CISE intentan concretar experiencias alejadas de la visión fragmentaria de la tecnología educativa, es decir, apuestan por una formación amplia que da visado al trabajo multidisciplinario e interdisciplinario (serían ecos del *Modelo*, que apunta hacia un grupo de visiones sobre lo educativo, las ciencias de la educación). Para estas propuestas, la práctica del docente, principalmente la del profesor universitario, es considerada una actividad profesional que, además de contenidos, requeriría otro tipo de formación que le aporte elementos para profesionalizar su actividad. La idea de que un plus de formación que conduzca a la docencia sobre derroteros novedosos es lo que caracteriza a las propuestas que incorporo en esta sección. En su conjunto, las siguientes propuestas no se ligan a algún calificativo de la didáctica ni elaboran un marco global en donde se incluirían sus reflexiones.

Actitudes cognoscitivas: hace girar sus prescripciones en relación con el tema método-contenido. Pansza (1987) deslinda las actuaciones y los procesos que competen al maestro y al alumno, por un lado la enseñanza y, por el otro, el aprendizaje; a la vez conmina al docente a refugiarse en la categoría de “totalidad” para comprender lo que acontece en el aula: “implica la realidad organizada como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho... la totalidad no es un objeto sino una forma de captar los contenidos. Es más bien una actitud racional, una forma de organizar el pensamiento y una necesidad de que la persona pueda transformar su saber en conciencia” (Pansza, 1987, p. 7). El docente embebido de la categoría de “totalidad” tendría que hacer el esfuerzo de deducir la articulación del contenido que imparte en relación con la totalidad de la que forma parte.

Pansza propone una tipología de contenidos escolares, para ella existe conocimiento acumulado, desencadenante y desencadenado. Afirma que el papel del docente es central, ya que tendría que diferenciar y adecuar los saberes que presentaría al alumno, además de ser catalizador entre los alumnos y la materia. En esta propuesta el alumno es visto en términos de aprendizaje, la problematización de la materia de enseñanza se daría a través del aprendizaje grupal; la tarea del alumno es compleja:

proponer alternativas al conocimiento a partir de la reconstrucción de las formas de razonamiento que han existido en el campo; se trataría de que él asimilara las formas de construcción de la disciplina para volver a construir sobre esta base.

La autora publica el artículo titulado *Actitudes cognoscitivas* un año después de su coautoría en la presentación de la *Didáctica crítica*, pero no lo subsume en ésta a pesar de que existen amplias relaciones en algunos de los temas, por ejemplo, el aprendizaje grupal. Además, no se refiere a la *Didáctica crítica* como una vertiente de los programas de formación docente. La posición de *Actitudes cognoscitivas* radicaliza la psicologización y la didactización del contenido que ya se percibían en las nociones de la *Didáctica crítica*.

Estrategias de aprendizaje es una propuesta que reelabora los supuestos de Robert Gagné sobre las estrategias cognitivas. Quesada (1988) propone que la formación de profesores se centre en el logro de pericias que lleven a gobernar el pensamiento, pues con ello se favorecería el supuesto del aprender a aprender,¹¹⁸ ya que se consideraría que el maestro tiene una tarea más amplia que la de impartir una disciplina, la de favorecer el mecanismo de asimilación de información para su posterior utilización, ejercitando la transferencia de la habilidad lograda en otra semejante.

El primer paso de la propuesta consiste en que el docente, en el proceso formativo, perfeccione estrategias de aprendizaje sin relación alguna con contenidos específicos. En el segundo momento, se prepararía a los docentes para que afinen la estrategia pertinente, la que más se adecue a la transmisión de los contenidos de su asignatura.

Mientras que *Actitudes cognoscitivas* emprende el camino hacia una didáctica de los contenidos, *Estrategias* instrumentaliza el proceso didáctico, pues organiza su entramado alrededor del principio de aprender a aprender y, al acometer la búsqueda de mecanismos para la obtención de información, desliga de sus reflexiones el problema de la articulación contenido-método.

¹¹⁸ Postulado de la UNESCO que fue retomado en el *Modelo de docencia*.

Didáctica de las disciplinas es una vertiente de la tendencia profesionalización de la docencia, en la que reúno tanto propuestas de formación como experiencias implantadas en el país. Alvarado¹¹⁹ (1989) propone que algunos programas de formación partan de aspectos más concretos de la actividad del profesor. Sugiere que la relación contenido-método es un asunto importante en el ámbito de la formación del docente universitario. Desde este punto de vista, desea que la formación docente se centre en el estudio epistemológico, teórico, metodológico y técnico de la práctica docente; un punto importante sería el cuestionamiento de la materia a enseñar. La reflexión se iniciaría con la compenetración en la historia de la disciplina objeto de enseñanza, percibida desde un ángulo social, así, el docente obtendría una visión amplia de la realidad que intenta transmitir al alumno.

La problematización de la disciplina objeto de enseñanza sería el eje que superaría los escollos de la enseñanza tradicional; el docente universitario estaría en condición de superar los roles clásicos del maestro y del alumno. Inmerso en el conocimiento de la historia de la disciplina, el docente sería capaz de reconocer los estilos de razonamiento del sujeto de la educación, y con ello elaborar las estrategias más pertinentes para prepararlo. La formación en los contenidos disciplinarios acompañaría al enfoque histórico; la propuesta anexa un área, la de contexto sociohistórico, que transportaría el deseo de saber del docente hacia los aspectos contextuales que enmarcan el aprendizaje escolar. Estos campos servirían de apoyo al área didáctica, que derivaría estrategias concretas relativas al campo científico y que enlazarían problemas del día a día en el salón de clase con los curriculares y el proyecto educativo de la institución.

El campo de la formación docente en el periodo que nos ocupa también se ha incrementado, en especial el área de *Didácticas de las disciplinas*, a partir de experiencias concretadas en especializaciones, maestrías

¹¹⁹ Cabe acotar que tanto la propuesta de Actitudes, Estrategias y esta primera parte de Didáctica de las disciplinas, no expresan su concreción en programas de formación de docentes, pero han sido incluidas en este análisis para valorar el campo y resaltar la diversidad de posiciones que cobijaban al CISE.

o doctorados, y que han sido impulsados tanto en el sector universitario como en el normalista, además de que han recorrido los niveles medio superior y superior. La promoción de una didáctica dirigida a las particularidades del campo de conocimiento que se enseña ha sido objeto de programas derivados de las políticas gubernamentales de mejoramiento de la calidad de la enseñanza en el sistema escolar mexicano. Los razonamientos que impulsan a los programas son idiosincrásicos a cada una de las instituciones que los fomentan y a la dinámica de cada campo de conocimiento, es decir, a las posiciones de legitimación entre los diferentes sectores que enarbolan posturas y que están relacionadas con los sectores de formadores que las avalan o las estimulan; además, algunos han tenido alcance nacional, mientras que otros fueron restringidos o locales.

El común denominador es el tipo de argumentación, todas proclaman que su foco de atención son las necesidades inherentes al afán de profesionalizar la actividad docente y, simultáneamente, impulsan programas de formación tendientes a aumentar la visión del maestro acerca de su actividad institucional. Los programas que fomenta la didáctica de campos particulares de conocimiento son los siguientes: el campo de la metodología para la redacción y procedimientos para el estudio. Bazán (1988) lo considera central para elevar la calidad de la educación; observa que tanto la teoría como la reflexión colectiva constituyen bastiones en la formación de docentes. En el campo de las ciencias sociales también se ha promovido una didáctica, al articular contenidos y estrategias, promoviendo la investigación como foco de actualización docente (Acosta, 1988). En el ámbito universitario, en el área de biomédicas, se impulsa una didáctica de las disciplinas a partir de la relación docencia-investigación; como base de esta orientación, Muñoz E. (1988) afirma que el experto en contenido siempre sería un buen docente.

Por otro lado, el campo de la física ha visto aparecer programas dirigidos a profesores universitarios y de educación media-superior, en estos programas se considera que la didáctica debería ofrecer procedimientos para que los profesores mejoren su práctica docente (Barojas, 1988; Gutiérrez, 1989). Las matemáticas, en las reformas curriculares se han considerado un foco prioritario y no se alejan de ello los pro-

gramas de formación de docentes tendientes a fomentar, y en algunos casos consolidar, este ámbito en ascenso. Este campo de conocimiento es el más ambicioso en cuanto a programas de formación de docentes. Especializaciones, maestrías y doctorados han visto la luz en diversas latitudes e instituciones de alcance regional o nacional.

Otras experiencias, por un lado, han intentado desarrollar aspectos didácticos ligados a los contextos institucionales particulares (en el nivel medio-superior; (Abraham, 1990) promoviendo la articulación de aspectos cognoscitivos y de la psicología social (grupos operativos)). Por otro lado, hay autores que han valorado de manera positiva la inclusión del psicoanálisis en la formación de profesores, ya universitarios, ya normalistas (Reyes, R., 1990; Díaz Barriga, 1990). Ambas tentativas se dirigen a paliar la formación restringida y su foco de crítica es la tecnología educativa.

VALORACIÓN. Incluí en el capítulo de la profesionalización varias posiciones que centran su atención en el ensanchamiento de la formación disciplinaria; formación en didáctica que atendiera problemas de contenido, de la relación contenido-método, del lazo entre los agentes, etcétera, además de indicar los sectores que pretenden abarcar y los niveles educativos que afectan. Cabe, sin embargo, desglosar algunos de los puntos que pueden llamar la atención del afán de profesionalizar la actividad docente. Señalaré cuatro aspectos: el plus de formación; representación del saber y control en el aula; lo particular y lo universal; y los contenidos y la didáctica.

El plus de formación. La crítica a la tecnología educativa enfatizó la formación amplia (no sólo técnica); simultáneamente, deseaba que el docente fuese capaz de articular elementos particulares del saber pedagógico hacia el día a día de la relación educativa. Sin embargo, los programas han sopesado una balanza, lo pedagógico, que ha sobredeterminado la formación docente, en especial del sector universitario, con lo que no hay, en la práctica, búsqueda de la totalidad para comprender los asuntos de enseñanza-aprendizaje.

No sólo esto, *Actitudes cognoscitivas y Estrategias de aprendizaje* se encuentran en las mismas coordenadas; la primera didactiza los con-

tenidos al dar criterio de clasificación impropios de las disciplinas; la didáctica impone normas de organización de algo que no produce. La segunda, Estrategias, apuesta por aprender a aprender sin referencia a contenidos.

El anhelo del plus de formación en los programas de formación del docente, revitaliza uno de los polos sustantivos de la tecnología educativa: la psicología. Si se toman como referente las reflexiones realizadas en el *Modelo de docencia* y en la *Didáctica crítica*, estos planteamientos significan un retroceso para el ámbito de la formación de los docentes.

Representación del saber y control en el aula. Las propuestas de formación docente centradas en la idea del método o en la disección sobre tipologías de conocimiento, que universalizan las formas y los modos de representación del saber, tienden a fomentar la idea de que el saber producido socialmente es una representación estática de la realidad. Por extensión, se afirmaría que el aprendizaje es producto de un método concreto que llevaría al yo del alumno a captar la representación estable del mundo. Los programas de formación crean la ilusión de que en la labor escolar, el docente actúa en plenitud de la conciencia (al respecto, ver en la segunda parte, la categoría de sujeto), además, impulsan la pulsión epistemofílica del alumno y del maestro del lado de un marco científicista.

Lo particular y lo universal. La didáctica se ha ido especializando en los últimos años arropada bajo la ideología de resaltar lo concreto, la situación particular. No obstante, el contenido con el que trabaja para la elaboración de propuestas específicas tiene un alto grado de extrapolación hacia diferentes campos de conocimiento en donde se desarrollan didácticas. Se ha promovido una especialización del trabajo pedagógico que entraría en contradicción con los supuestos de “formación integral” que se localizan en los mismos fundamentos de las propuestas de profesionalización. Se hace difícil la tensión entre lo particular (didácticas específicas) y lo universal (la didáctica), ya en las prácticas, ya en el contenido o en el mismo campo de la formación docente. ¿Qué posición pedagógica más local se ha construido sin enlazarse a la producción imperante en el ámbito nacional o internacional? De este modo se apuesta por una división del trabajo pedagógico que fácilmente puede

dejar de meditar sobre el sentido general de la formación del ciudadano y descuida el análisis de los valores susceptibles de ser reflexionados en nuestro cambiante mundo.

Es contradictorio el papel de la formación inicial y la didáctica de las disciplinas; la primera tiene como fin la globalidad y la segunda el trabajo con campos específicos. Es decir, hay contradicción entre los ideales de formar un ciudadano e iniciar la carrera científica de los escolares. Por otro lado, a nivel universitario la didáctica específica de los campos sirve poco al docente de este nivel, conforme avanzan los planes de estudio se tendrían que generar didácticas de los subcampos que dan cuerpo a las disciplinas.

Los contenidos y la didáctica. La didáctica afecta doblemente a los contenidos científicos que muestra en la escuela, en el proyecto curricular. Por un lado, le monta criterios para escudriñarlos, para organizarlos (de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil, etcétera), por otro lado, desconoce la transmutación que acontece en el aula (y no reflexiona sobre ella), pues los maestros no son científicos y los alumnos no son la comunidad académica que legitima el cuerpo de conocimientos, mucho menos en la educación primaria. Hay un hueco en la reflexión didáctica sobre el tratamiento de los contenidos en el aula, pues son manejados desde el punto de vista del conocimiento cotidiano, se añade un plus al conocimiento científico, o se pierde su lógica. Caracterizaré tres tipos de saberes: científicos, cotidiano y escolar.

El avance en las ciencias sociales ha ampliado la idea del saber y del conocimiento, ahora se pone el acento en la diferenciación entre el saber científico, el cotidiano y el escolar. El científico se fabrica con los procedimientos sancionados por la comunidad científica (véase el capítulo “Puntos de vista y tomas de partido alrededor del sujeto, campo”) en relación con un objeto disciplinar. Los científicos explican el objeto a partir de la construcción de vías de acceso para dar cuenta de él, y que en mucho está alejado del proceder de la vida en común. El conocimiento científico se produce alrededor de sujetos específicos (los grupos que conforman los paradigmas, los campos, los programas científicos), no existe una temporalidad premeditada para su construcción, su difusión

(aceptación y discusión) pasa, inevitablemente, por el mecanismo de la escritura (estrategia sin la cual no tiene, literalmente, existencia).

Por su parte, el conocimiento cotidiano es el saber que ha producido la sociedad para relacionar a sus agentes, por lo que está en deuda con la cultura, los valores socialmente compartidos. En términos amplios conduce a la re-producción de la vida social; al ser adquirido en el “pequeño mundo”, remite al saber del grupo social en donde el sujeto ha construido la matriz base de sus vínculos sociales. A partir de una visión pragmática, los individuos se pueden apropiarse del conocimiento científico, convivir con diferentes visiones contradictorias del mundo y, sin embargo, sostenerse como unidad (si se quiere en contradicción permanente).

El saber escolar se produce a partir de las relaciones que se dan al interior de la institución escolar. Es el discurso producido sobre el contenido científico, en su construcción se privilegia la vía oral. En este sentido, conjuga, mantiene efectos formativos para los sujetos que asisten a la institución escolar y funda un tipo de ser social, el sujeto escolarizado. El conocimiento escolar unifica, selecciona el conocimiento científico que se plasma en los programas escolares por criterios externos a su producción. Prescribe formas para ser presentado en la institución escolar. En el afán de hacer público el conocimiento científico, la didáctica se arroga tamicos que son ajenos a su producción (ir de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido). Además, es presentado con una fuerza de verdad (por diferentes mecanismos que van desde el examen hasta el trabajo en grupo, pasando por la supervisión escolar) a la que no escapa ni el maestro ni el alumno. Olvidar estos niveles de diferenciación conceptual, sin duda, tiende a ideologizar el trabajo que se realiza en los programas de formación docente.

En general, esta vertiente de profesionalización ha centrado su mirada en el aula y sus avatares; las ideas de cambio social, de análisis de valores, o de participación gremial (casi) son abandonadas.

6.2.4. Análisis de la práctica docente

En un sentido general, el conjunto de tendencias presentadas tiene como objeto el análisis de la práctica docente, se trate de intervención, modi-

ficación o mejora. Sin embargo, al inicio de la década de los ochenta, la idea de *Análisis de la práctica docente* se estructura y difunde como una tradición especial de la formación de docentes. Forma parte del lenguaje educativo de los formadores de docentes, y de otros que proponen mejoras o mecanismos de intervención en el aula. En sus inicios se opone a la tecnología educativa. La idea de *Análisis de la práctica docente* ha sido utilizada ya para la formación de licenciados en educación, ya objeto de investigación y ora para dirigir los procesos de actualización, formación y superación profesional de los educadores. Esta visión ha impactado ampliamente a programas de formación, por el contrario, la producción discursiva y de recuento de experiencias es breve.

En la gran mayoría de los escritos que se ubican en esta vertiente, el análisis de la práctica docente será producto de la reflexión que el docente realiza sobre su actuación en el contexto institucional. Favorecer la reflexión y esperar el cambio es el eje de esta modalidad de profesionalización de los docentes. El objeto primario de trabajo es la práctica educativa que se considera tradicional; producto del proceso de cavilación se espera rescatar la práctica: reflexión y rescate de la práctica van de la mano en el proceso formativo-reflexivo, que es posible si se toma en cuenta lo que cotidianamente acontece en el aula. Desde esta perspectiva, situarse en el día a día de lo educativo será tarea central del formador y del formado.

Para Ayala L. (1986) la reflexión sobre la práctica tendría que considerar enfoques subjetivos y objetivos, posición que superaría la visión pragmatista que acentúa lo subjetivo y la del materialismo histórico que pone el acento en los aspectos objetivos. Por otro lado, para Rendón (1988) el análisis de la práctica se tendría que derivar de la conceptualización de lo instituido-instituyente con el fin de encontrar sentido a las propuestas de formación, en especial los de tradición normalista. Los conceptos de poder, saber y deseo los propone Elizondo (1988) para centrar las reflexiones de los profesores acerca del modelo institucional de lo que significa ser buen maestro.

Otra forma de encarar la reflexión es abanderada por Rosas y Fierro (s/f), presentan las ideas de factores y dimensiones. Con los factores se accede a la comprensión de los elementos contextuales que influyen en

la práctica docente desde diversos niveles. Los factores son de orden político, social, cultural y laboral. Por otro lado, las dimensiones sitúan a los docentes como elemento central de las propuestas y favorecerían la creación de espacios formativos al promover el pensamiento crítico y propiciar la construcción del conocimiento pedagógico a través de la investigación participativa. Expone cinco dimensiones: personal, institucional, interpersonal, social y pedagógica. En su conjunto, reivindican al docente como sujeto idóneo para promover la incorporación, en la escuela, de otros elementos sociales.

ESTRATEGIAS. El *Análisis de la práctica docente* recurre a la reflexión como elemento central, lo cual es posible si el docente dirige su yo hacia la acción cotidiana, en el reconocimiento de lo que acontece en el aula. Abraham (1989) propone la siguiente interrogante como punto de partida: ¿Quién soy yo como maestro? Sobre las respuestas se organizan los momentos reflexivos del proceso formativo. La bibliografía sobre el tema no es abundante en lo que se refiere a las modalidades de intervención acerca de la reflexión de la práctica. Pero en general, utilizan dinámicas de grupo, reflexiones personales, así como la investigación participativa (que será mostrada en la tendencia docencia-investigación). Esta modalidad de profesionalización ha impactado la geografía nacional, en particular el sector normalista se ha nutrido de esta orientación en proyectos de licenciatura, especializaciones y maestrías.

VALORACIÓN. En esta vertiente de profesionalización cabe afirmar que la intervención, abundante por cierto, no impactó la producción escrita. Son escasos los relatos de experiencias, al igual que la teorización sobre la noción. Hay una laguna histórica en los agentes que se proponen historizar la práctica docente. Otros asuntos sobre los que habría que reflexionar son: el escaso margen de conceptualización; parece que se ha transformado más el discurso que la propia práctica; la meta de cambio y las finalidades no quedan claramente establecidas al igual que la idea de recuperación; no hay una clara referencia de lo que significa el cambio en el contexto institucional en donde se realiza el análisis de la práctica docente. Para Granja (1989), la noción de práctica docente se ha

sobrevalorado; de igual forma, indica que una cosa es el análisis y otra la transformación, además de que incluyen mecanismos discontinuos (observación y problematización) en un proceso que se arguye como continuo (análisis y recuperación). Alrededor del tema señalaré algunos puntos de valoración: el cambio institucional de las prácticas, la teoría como espejo de la acción, la aplicación de la teoría como coacción de la realidad y el dispositivo.

El cambio institucional de las prácticas. La idea de que la práctica puede cambiar en el contexto institucional es una prerrogativa de esta vertiente. En especial, no se dice cómo ni en qué se transforma el sujeto y el objeto ni el lugar de la institución en la transformación. De igual forma, el cambio parece ser visto de forma individual y no corporativamente. En algunas experiencias parece que el cambio consiste en adecuar la acción del docente a la de la institución utilizando la versión laica de la teoría educativa; antaño se partía de los valores, ahora de la teoría educativa para adecuar al maestro a los proyectos institucionales.¹²⁰ Los formadores que se ligan a esta tradición enlazan la idea de cambio a la de recuperación de la práctica docente, sin embargo, este ideal se queda como emblema, sin posibilidad de engarce con la realidad.

Por otro lado, en el proceso reflexivo la teoría se ha utilizado como espejo de la acción. Generalmente, la teoría se utiliza en términos de “marco”, con lo que se dirige al yo que reflexiona (el del docente) hacia determinadas representaciones establecidas como científicas, como visiones amplias o idóneas. En este sentido, la teoría tiende a valorar la acción que los sujetos realizan en el día a día; en vez de potenciarla, la teoría parece servir de vara para medir el éxito de la actuación docente. Esta forma de reflexión hace que el docente se enfrente a su constructo en forma imaginaria; una relación dual entre la conciencia que reflexiona su producción con poca mediación simbólica, es una manufactura individual que vive bajo la certeza.

¹²⁰ Rosas laiciza la prescripción al decir “el papel que desde la teoría debe asumir el maestro de acuerdo con la filosofía de la educación y el modelo pedagógico que impera en un momento dado” (s/f).

La idea de aplicación de la teoría para dar cuenta de la acción es ambigua en el campo de formación docente; no autoriza a los educadores el análisis de la realidad en toda su riqueza, pues la única certidumbre reconocida es la que ilumina la teoría propuesta en el proceso formativo. De esta manera, la teoría utilizada coacciona a la realidad en marcos prefigurados, y hace del docente un sujeto que no analiza los valores que, inevitablemente, pone en juego en la acción educativa. La propuesta de aplicación lo único que aceptaría como experiencia es lo que estaría ligado a la teoría en uso.

El dispositivo de reflexión sobre la práctica docente revela que los formadores que inducen la acción de reflexión no se han aplicado la misma receta que propagan. Además, esta tendencia trabaja con el principio de que el sujeto está relacionado con su ambiente, pero el proceso formativo lo que hace es sustraerlo de su contexto para reflexionar, al término del proceso lo devuelve al marco de actuación de manera que dirija su yo a las demandas del mismo. El dispositivo propuesto orienta al sujeto a una adaptación cognitiva a la realidad, además de que individualiza el sentido, los modos y alcances de la reflexión.

6.2.5. Formación del docente ligada a la problemática curricular

La renovación universitaria emprendida después del movimiento del 68 afectó a las políticas universitarias. Una forma de proponer cambios en el nivel se materializa con la descentralización de la UNAM (ver más arriba). Se impulsan Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) en zonas periféricas de la Ciudad de México, de éstas no todas modificaron sus programas, sí las que cobijaron en sus instalaciones a las carreras del área de la salud. La reforma en la formación profesional trajo aparejada la ‘necesidad’ de apoyo pedagógico para las transformaciones curriculares y la formación de docentes ligada a ellas. Se crearon planes ‘modulares’ y los maestros tendrían que convertirse a la nueva ideología. En estas dependencias se organizaron departamentos de apoyo pedagógico para encarar la innovación. En especial, la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala promovió un ‘Departamento de Pedagogía’ (una descripción más concreta del mismo se localiza en el capítulo “El departamento de pedagogía de la ENEP-Iztacala”) que acompaña-

ría tanto a las modificaciones curriculares impulsada por la política de descentralización universitaria, como a las acciones de formación del profesorado (en los planos científico, pedagógico y social).

En el conjunto de escritos elaborados por los integrantes del Departamento, es difícil encontrar la palabra “profesional”, a pesar de ello, es posible colocarlos como variante de “profesionalización de la docencia”: por un lado, se oponen a la visión parcial del enfoque tecnológico, en boga por los años setenta: por otro, tratan de modernizar la figura del docente para lograr una formación ligada a las adecuaciones y transformaciones que sufren los planes de estudio;¹²¹ además, muchos de sus miembros participaron, activamente, en la creación del Sindicato de Trabajadores Universitarios de la UNAM (STUNAM) el que tenía en mente la idea de englobar al profesor universitario en la categoría “trabajadores de la educación” (Olmedo y Sánchez, 1981) y con ello tener reconocimiento institucional de la docencia como actividad profesional.

La propuesta de formación universitaria del docente expresa sus principios en “Aportaciones a la didáctica de la educación superior” (conocido al interior de la ENEP-Iztacala, ENEP-I, como *Libro amarillo*, por la portada). El volumen es producto de una experiencia previa de trabajo y tiene la finalidad de “aclarar algunas de nuestras ideas didácticas y contar con un material básico para trabajar con los profesores”. Los autores reconocen que el contexto de la pedagogía está impregnado de la tecnología educativa y toman posición en el campo: “... los caminos seguidos para dar respuesta al problema del logro de una enseñanza sistemática y eficiente, son múltiples y muchas veces contradictorios. En este marco, creemos que es sustancial dar a conocer los enfoques con los que actualmente se abordan los problemas del nivel superior, para que se puedan confrontar unos con otros y a partir de su análisis, corregir los esquemas incorrectos”¹²² (pp. 5 y 6). El libro no circuló en corredores

¹²¹ Fernández y Furlán afirman: “En Iztacala se comparte la idea de que los profesores deben realizar labores de investigación y/o funciones profesionales, en forma paralela o alternada con la docencia” (1982, p. 10).

¹²² Por fines de economía y para facilitar la lectura sólo citaré la página cuando se trate del texto Furlán *et al.* *Aportaciones a la didáctica de la enseñanza superior*. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala. México: UNAM.

comerciales pues estaba organizado para dar cuenta de algunos problemas concretos de las carreras que se imparten al interior de la ENEP-I (psicología, medicina, biología, enfermería y odontología).

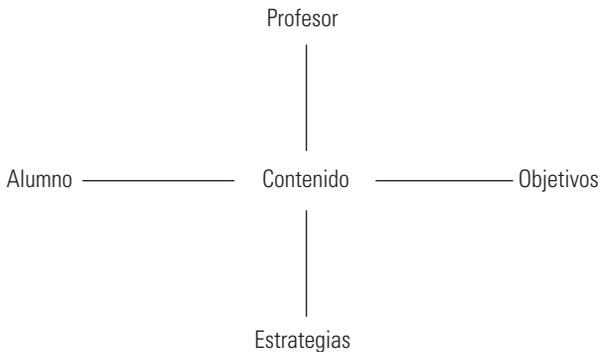
Las ideas que fundan la perspectiva en este grupo son: la formación docente es una labor ligada a la institución concreta y ella orienta su devenir; la empresa de formación toma en cuenta el campo concreto de conocimiento; la tarea se ajusta a un nivel educativo particular (Ornelas y García, 1990). Fundamentos que oponen a las ideologías educativas que generalizan las perspectivas, modos y acciones de intervención, entonces, un foco de oposición claro será la tecnología educativa, en tanto que tiende a universalizar sus propuestas. El hecho de que el libro esté ligado a un contexto particular se expresa en las temáticas que son tratadas. Una lectura rápida del índice revela dos ámbitos: temas generales de la didáctica y problemas particulares de la enseñanza a nivel universitario y en especial algunos temas candentes en el área de la salud. Cuando se dan ejemplos, los autores recurren a problemas de las licenciaturas arriba mencionadas.

Un aspecto que resalta en la presentación del libro es que afirman haber acordado los contenidos en equipo, pero hacen la siguiente aseveración: "... la forma en que está presentado y el énfasis que se realiza en algunos puntos de vista, reflejan las diferentes líneas de búsqueda de sus autores" (p. 5). Hecho que resalta en la lectura de cada una de sus secciones: es posible ver puntos de vista marxistas, psicoanalíticos, cognitivos, sistémicos y de la tecnología educativa; en su conjunto, arropados con una visión estructuralista.

Parten, en el primer capítulo, "Aprendizaje", de la siguiente afirmación: "el hombre es una totalidad integrada", histórico, social, transformador de la naturaleza y creador de cultura, que se manifiesta a través de conducta (en donde coexisten las áreas biológica, psicológica y social). La idea de que el sujeto es transformador la desplazan a la acción educativa, ella será, igualmente, una "práctica transformadora". Por su parte, el aprendizaje: "es un proceso dinámico de interacción entre un sujeto y algún referente" entre estos dos polos se encuentran mediando las áreas y los procesos de asimilación y acomodación. Pero ponen una condición para que el aprendizaje se dé: depende de la curiosidad epis-

témica del sujeto que actúa en la realidad. “La existencia de un conflicto conceptual permite tomar conciencia de la existencia de un problema y realizar un consecuente análisis de la situación” (p. 12). El aprendizaje en el nivel superior, vale decir, es variado. El sujeto que actúa sobre la realidad aprende: información, teorías, habilidades cognitivas, resolución de problemas, habilidades y destrezas profesionales, actitudes y tendencias. Dan algunas recomendaciones al docente para favorecerlo. Al final de la sección afirman que cuando una parte se modifica, a la vez otras resultan afectadas. En este capítulo se percibe una vinculación de elementos psicoanalíticos y de la psicología cognitiva.

La siguiente unidad lleva por título “La estructura didáctica”. La proponen para reflexionar, desde el punto de vista sistémico, el vínculo que guardan los elementos educativos institucionales¹²³: “... en el plano institucional [es] donde existe el propósito de sistematizar la mayor cantidad posible de factores intervinientes y, si las condiciones lo permiten, controlarlos” (p. 18). Para ellos, el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje tiene una dimensión histórica, pero formalmente puede representarse. La estructura didáctica está formada por la interacción entre: contenido, profesor, alumno, objetivos y estrategias. La estructura didáctica tiene la siguiente representación:



¹²³ Se percibe en el texto que no hablan de la educación en general, sino de lo que se da en un contexto determinado; en el contexto de la institución escolar.

Plantean tres formas sustantivas de conexión sistémica entre los elementos. Una de ellas es el *subsistema alumno-contenido-objetivos*. Dicen que el alumno en el nivel superior entra con la aspiración de aprender determinados contenidos que percibe vagamente. Los contenidos son tanto información como modos de operar y habilidades “derivadas de los perfiles profesionales establecidos curricularmente”. Desde este punto de vista, los objetivos anunciarían puntos de llegada del estudiante, no puede aprender todo, como sería lo ideal, sino aquello que está previsto en la selección curricular. Los objetivos deberán manejar un nivel de amplitud y complejidad que permitan asimilar el contenido. Por otro lado, el contenido será organizado bajo la idea de *estructura conceptual* (más adelante se explica). La relación de los tres elementos es sustantiva al proceso, dicen: “Sin alumno no hay estructura didáctica: sin contenidos es imposible establecer objetivos, sin objetivos es imposible precisar el nivel de complejidad del contenido” (p. 23).

El segundo subsistema es el de *profesor-contenidos-estrategias*. El profesor tiene una relación asimétrica con el alumno por el hecho de preexistir en el marco institucional. Las estrategias son las acciones que el maestro realiza para concretar lo curricularmente planteado; en esta idea, se incluyen las técnicas y los recursos de los que puede echar mano para cumplir su tarea. Este subsistema centra su atención en la planeación, operación imprescindible que es delegada al docente pero que no es una tarea arbitraria; vendría a ser “organización o administración del aprendizaje” (p. 24). El docente no puede enseñar lo que él quiera, las directrices de la enseñanza se desprenden de la lógica del contenido y de lo que curricularmente se ha establecido. Los autores consideran que la planeación no es útil hasta en el momento en que el docente conoce al alumno concreto, en este momento tendrá que hacer las precisiones necesarias para modificar lo que ha sistematizado y, consecuentemente, actuar con más precisión y pertinencia pedagógica. “Las estrategias docentes traducen la lógica del contenido y las representaciones intencionales (propósitos y objetivos) a condiciones operativas en el ámbito escolar” (p. 26).

El tercer nivel de relación sistémica es: *alumno-contenido-profesor*. Este supuesto parte del principio de que “el maestro no puede ofrecerlo todo”. Hay múltiples dimensiones que, del lado del profesor, se incorpo-

ran en la enseñanza en el nivel superior, pero la conexión principal es el contenido. El docente tendrá que apoyarse en principios comunicativos y en perspectivas de interacción para propiciar el aprendizaje del alumno explícita o implícitamente. De esta manera, el texto prescribe al docente: debe presentar el contenido de manera significativa, lo que quiere decir que el maestro desempeñará un rol dinámico, de igual modo, el alumno operará, activamente, para lograr la asimilación del contenido. ¿Por qué reflexionar sobre la estructura didáctica? Porque “es finalmente la plataforma en donde se da, entre otros muchos factores, la estructura metodológica y la reestructuración cognoscitiva” (p. 33).

El capítulo siguiente, “Construcción de la estructura metodológica”, se dedica al tema de la estructura conceptual, concepción y diseño. Furlán y colaboradores afirman que para el alumno el proceso educativo implica un avance: desde el conocimiento difuso hacia uno más organizado, que se objetivará en aptitud y hábitos, posteriormente, se transforma en teoría y se devuelve hacia la realidad de manera práctica. Si algún sentido tiene la relación educativa es por la apropiación del contenido.

El maestro universitario tiene una apropiación más amplia del objeto de estudio, su labor es la de garantizar el desarrollo de las fuerzas cognoscitivas para que el estudiante aprehenda la realidad (“haciendo que lo objetivo se convierta en subjetivo”). Lo objetivo es el conocimiento científico, será valioso para el alumno si, en su interior, conservan la misma lógica: vale decir, el sujeto de la educación no puede ir en contra de los principios de la ciencia. Desde este punto de vista, la relación educativa se moviliza en una contradicción, entre las tareas cognitivas sostenidas por el maestro y el estado real del alumno.

Las argumentaciones diferencian los roles de tres personajes. La actuación del científico (el que conoce objetivamente la realidad y produce saber), no es la actividad del maestro (quien tendrá que captar la lógica del conocimiento que no produce, y mostrarla en el salón de clase), y el alumno cumplirá otras funciones (“usar, entender y apropiarse de lo que la ciencia conoce” [p. 42]).

En la planeación se tomará el siguiente supuesto: “*la estructura conceptual a transmitir será válida en la medida en que refleje el conocimiento científico de la realidad*” (p. 43, subrayado en el texto). Los pasos para

diseñar la estructura conceptual son: *a)* determinación del sector de estudio, *b)* identificación de los conceptos que lo expliquen, *c)* caracterización de las leyes inherentes al sector seleccionado, y *d)* ejemplificar casos para las teorías indicadas. La representación deberá mostrar la complejidad del contenido, para lo cual proponen una simbología. Afirman que la elaboración de estructuras conceptuales interdisciplinarias será tarea delegada a los especialistas de las disciplinas. Finalmente, la planeación tendría que organizarse a partir de los principios de secuencia, profundidad y establecimiento de relaciones horizontales entre los contenidos curriculares. Todo ello, para lograr “que en la estructura cognoscitiva de los alumnos se produzca un reflejo exacto, no adulterado, de la realidad” (p. 52).

El siguiente apartado “*Metodologías de la enseñanza*”, propone principios generales, secuencias lógicas que se tendrán en cuenta a la hora de la planeación. En algunas líneas introducen al problema de la selección metodológica y la ideología que se encuentra en el método elegido, en este sentido, lo metodológico moviliza consideraciones teóricas, ideal de sociedad y escuela. Aunque el contenido es importante, en esta sección se relativiza: “el contenido científico no puede ser transmitido como conceptos teleológicamente garantizados por la autoridad del profesor o por las sagradas escrituras de los textos; este enfoque es pura anticipación pues no ayuda a los estudiantes a comprender al conocimiento científico... genera solamente una actitud de pedantería ilustrada... hay que buscar las formas idóneas que implican concebir al estudiante como un productor potencial y no como un mero repetidor” (p. 64).

El primer paso de la construcción metodológica es la elaboración de la ‘estructura metodológica de base’, vale decir, la selección del contenido curricular. Es importante subrayar que hay matices, entre el capítulo anterior y éste, en la exposición de los mismos asuntos. Lo que antes era “elaboración de la estructura conceptual”, aquí se transmuta en “estructura metodológica de base”; “reflejo del conocimiento científico de la realidad”, cambia a “reorganización de las estructuras conceptuales de las ciencias”; “contenido científico” muda en “contenido curricular”. Este capítulo pone el acento en las determinaciones curriculares del contenido y no en que sea *reflejo* de la ciencia. Al respecto: “Los contenidos

a estructurar en el seno de un curso están de antemano seleccionados y recortados por el planteamiento general del currículo” (p. 68).

El capítulo propone cinco pasos. El primero, “la estructuración del contenido como estructura metodológica”; se partirá de lo que ha construido la ciencia como modo de explicación de la realidad y será valorado en relación con los objetivos del currículum. Para ello, el maestro deberá tener en cuenta elementos generales de la planeación y conocimientos acerca de los tipos de aprendizaje que se pueden promover en el salón de clase. El segundo, “estructuración de las actividades que realiza el estudiante para aprender los contenidos del programa”, parte del hecho de que el alumno es un agente que aprende activamente y que es función del maestro facilitar las situaciones para que ello ocurra. El tercero, “organización de los materiales para que los estudiantes perciban el contenido y puedan operar con él”, recomienda al maestro seleccionar y valorar la inclusión de materiales que expresen puntos de vista sobre lo que se trata en el salón de clase.

El cuarto, “organización de las interacciones entre los miembros de la situación educativa”, postula que el proceso educativo es esencialmente interactivo, en donde se compaginan múltiples responsabilidades, personales y grupales, competitivas y cooperativas. El principio invita al docente a variar los modos de interacción de acuerdo a los momentos concretos del proceso. Afirma que el alumno debería asumirse como actor y que el docente observe las estructuras grupales sin olvidar que “El aprendizaje se produce habitualmente en un contexto de interacción, pero en el sistema nervioso de cada sujeto” (p. 83). El quinto, “la sistematización del proceso educativo”, recuerda al docente que su participación es un proceso educativo institucional y que ésta presiona, tanto para su actuación (sistematización), como para el logro de los objetivos institucionales (formar en relación a los propósitos curriculares). El trabajo que el profesor realiza está curricularmente situado e implica tiempos institucionalmente marcados, lo que afecta a la programación y evaluación que se tendrá que hacer del proceso.

ESTRATEGIAS. La forma sustantiva de trabajo que marca a este Departamento es la constante relación entre el pedagogo y el docente (especia-

lista en contenido). Los seminarios y actividades de asesoría permitían concretar las acciones de formación, y así ligar las expectativas personales con las institucionales.

VALORACIÓN. La valoración interna de las acciones emprendidas ha sido plasmada en un texto firmado por Furlán y Remedi (1983). En él tocan tres asuntos a partir de los cuales valoran la actividad emprendida. El primero, el currículum es una estructura que *a priori* define las prácticas; es desde el fin del plan de estudios, donde se instauran prácticas que le dan sentido a la actuación del maestro y del alumno. El currículum es la vía que tiene la escuela para proporcionar identidad a los sujetos y adaptarlos a la vida social. Al respecto de la actuación de los miembros del Departamento señalan: “desde nuestro lugar (Departamento de pedagogía-pedagogos) nuestra preocupación estaba en otorgar un instrumento –guía que generara consenso para la construcción y se presentase como base científica y racional, explicativa y justificatoria de intervenciones y prácticas” (p. 10). Desde el currículum, la lectura de las prácticas, afirman, se vuelve monosémica, pues solamente se perciben aquellas ligadas a la naturaleza del fin construido.

La segunda observación que realizan de su papel como pedagogos asesores de docentes, es el referente a la selección de actividad. En las acciones curriculares el maestro tiene un papel central, desde este punto de vista, el maestro tiene un rol eminentemente operativo y el alumno es valorado en términos de tránsito, en tanto en la trayectoria curricular no posee las habilidades reconocidas en el plan de estudios. “Maestro y alumno se comprometen implícitamente en la constitución de este nuevo ser: un ser en futuro” (p. 22).

El tercer nivel de reflexión se refiere a los contenidos. Los autores sustentan su práctica en el principio de que el patrimonio objetivo de la ciencia pasaba a formar parte del patrimonio subjetivo del alumno. Si bien es cierto que se percibieron avances al tratar el problema de la relación método-contenido, en el “plano de lo conceptual como dimensión relativamente autónoma, oscurece la trama total a través de la cual los sujetos del proceso didáctico se van constituyendo” (p. 30).

Como se percibe, el Departamento de Pedagogía de la ENEP-I formula una serie de planteamientos que se alejaban de la propuesta dominante en la época, la tecnología educativa. Intentaron, desde una perspectiva estructuralista, centrar la actividad del docente en la relación método-contenido y sustentar su intervención en la solución de los problemas específicos que cada plan de estudios generaba. En este sentido, se oponían a las soluciones universales que pregonaba la tecnología educativa. Pero al poner el acento en las cuestiones del contenido, validaron así una perspectiva objetivista de la actuación docente. Aspecto que ellos mismos criticaron al hacer autoevaluación de su actuación como agentes de intervención pedagógica.

6.3. TERCERA ESCENA. LA RELACIÓN DOCENCIA E INVESTIGACIÓN¹²⁴

La idea de que la investigación pueda ser el eje sobre la cual construir experiencias de formación no es reciente en el discurso pedagógico en el que se sustenta el campo de formación de docentes en México; en los años sesenta ya se habían planteado algunas afirmaciones al respecto. Las variantes de la tendencia de profesionalización antes relatadas consideran que la investigación es sustantiva, pero a mitad de la década de los ochenta se produce una serie de discusiones sobre el vínculo docencia-investigación, a la vez que surgen diversas experiencias de formación de docentes en todo el ámbito nacional que hacen que se vaya diferenciando y tenga un matiz propio. La reforma de la educación normal de 1984 toma el vínculo como rector para la formación de profesores de primaria y secundaria, de igual modo la formación pedagógica del profesorado universitario asumirá cuotas diversas de relación y matices en las argumentaciones que tienen como foco de crítica a la formación promovida desde la tecnología educativa. En conjunto, se trata de renovar la actuación del maestro; algunos de los discursos se ligan a las polí-

¹²⁴ En el “Congreso Nacional de Investigación Educativa” (1981) las mesas de trabajo reportan un interés por la investigación. Pero las tendencias que se describen no la incorporan, podría ser una modificación de la perspectiva crítica. Véase el capítulo 5 (5.2.2).

ticas de modernización del Estado, otros, a las políticas de las agencias que orientan y valoran la actuación de las instituciones de educación superior en el ámbito nacional. En esta sección comentaré tres tipos de posiciones: enlace de las funciones en las instituciones de educación superior, amalgamar la docencia y la investigación en el acto educativo, e investigación para el desarrollo académico.

6.3.1. Enlace de las funciones en las instituciones de educación superior

El decreto que transforma la educación normal en institución de educación superior¹²⁵ afecta a la racionalización de los formadores en materia de formación de docentes. Uno de los sentidos de la profesionalización es el adquirir estatus universitario y con ello la capacidad de realizar las funciones sustantivas que tradicionalmente se han delegado a estas instituciones: docencia, investigación y servicio (o extensión de la cultura). La eventualidad de relacionar la docencia y la investigación depende de los contenidos que cada una de ellas incluyan, así se desencadena una serie de eventos académicos y publicaciones que se proponen aportar un grano de arena al debate u ofrecer experiencias en la formación de docentes, de investigadores o de docentes-investigadores.

Para Glazman (1992) la peripecia de vincular las funciones universitarias pasa, en primer lugar, por reconocer sus especificidades. La docencia sería una práctica que promueve el acceso al conocimiento y un ideal de mundo. En tanto tarea social involucra acciones de reproducción y está a la caza de la autonomía. La investigación está orientada a promover nuevos conocimientos, nuevas concepciones que se pondrían en juego en situaciones concretas y que se someten a prueba. La docencia y la investigación cuentan con artificios separados e independientes, por lo que requerirían mecanismos diferenciados de formación, ya que el docente y el investigador difieren en conocimientos, actitudes, valores y habilidades.

¹²⁵ En México este término unifica tanto a la universidad como a las Escuelas Normales, en tanto éstas no depende de universidades ni física ni administrativamente.

Ambas funciones tienen puntos de encuentro, el conocimiento, el aprendizaje, la creación y recreación, así como la búsqueda de la verdad.

Según el punto de vista de Arredondo, Santoyo y Pérez (1987) la docencia es una voz que tiende a enunciar dos actividades diferenciadas en las universidades. Por un lado, la acción clásica de formación de profesionales en campos de conocimiento específicos, la atención a la matrícula escolar y, por otro, la docencia hace referencia al acto de transmisión de conocimientos y, por ello, a la acción intencional de propiciar aprendizajes significativos. La investigación sería la actividad que tiende a la generación de conocimientos, a profundizar lo ya conocido. Cada una de estas funciones requiere de mecanismos de formación específicos; dependiendo del lugar y la finalidad el vínculo entre la docencia y la investigación tendría diversas formas de ser tratado.

En esta serie de ideas se encuentran los planteamientos de Pasillas y Serrano (1987). Afirman que la docencia es un acto de relación entre sujetos escolarizados, además tiende a la transmisión de certezas y es un proceso activo en donde intervienen modos de agrupación y apropiación del contenido e ideales sobre la actividad profesional que se estructuran en la institución escolar. La investigación implicaría un acto de movilización de certezas: en primer lugar, es cambio de categorías sobre el mundo; en segundo, implica demarcación y extensión de lo que se desea comprender y que se puede vivir como caos; en tercer lugar, hay enriquecimiento de categorías y el conocimiento logrado contiene, supera, niega e incorpora al anterior. Tanto la investigación como la docencia requieren mecanismos diferenciados de formación, cada uno tendría sus propios circuitos y tradiciones. El tiempo es diferenciado, para la investigación es el tiempo del tratamiento de la problemática, para la docencia, la ejecución del tiempo programado por la institución. Sostienen que el vínculo no pasaría por la aspiración individual, sería una forma de reorganización de los centros de educación. Añaden que el vínculo docencia e investigación centrado en el docente es una imagen más que ha servido para, veladamente, sobreexplotar la actuación docente y legitimar el discurso de algunos formadores.

En la discusión sobre la relación entre la docencia y la investigación, Pasillas y Furlán incluyen una actividad específica: la formación de do-

centes,¹²⁶ que atendería las demandas de los profesores, presionados por la enseñanza. Para ellos, la investigación estaría orientada a la búsqueda de conocimientos y requeriría una forma concreta de desarrollo. Respecto a la relación entre docencia e investigación afirman: “En tanto funciones sociales diferenciadas, esas tareas requieren abordajes diferentes, capacidades distintas, conocimientos adecuados a cada una, aun en el caso de que ambas sean emprendidas por el mismo individuo” (1987, p. 86).

Cabe indicar que la discusión (según Arredondo, Santoyo, Pérez, 1987) sobre la articulación docencia e investigación ha encontrado un eco distinto ya sea en la formación pedagógica, ya para la formación de futuros profesores de educación básica. En relación con el sector universitario, los formadores sostienen que la articulación de las funciones requiere elucidar tipos de investigación. Proponen tres formas distintas de investigación: como procedimiento didáctico, dirigida a favorecer el aprendizaje; otro sería la acción-reflexión, que tendría que ver con procesos de conscientización, y la investigación en la explicación o interpretación de fenómenos, ligada a los campos concretos de conocimiento y que supondría asumirla con dedicación exclusiva, sería una profesión u oficio. Abogan porque la articulación no sea un problema del profesor, en todo caso, deberían existir políticas institucionales de consolidación de las funciones.

Para Tovar y Chamorro (1987) la vinculación docencia e investigación podría establecerse a partir de la utilización del método científico; en la docencia, el profesor estaría aplicando la “dimensión didáctica” del método científico lo cual favorecería una docencia de calidad. Bajo otro tipo de argumentos, y ligando su propuesta a la diferenciación administrativa de adscripción de los investigadores a la institución, Contreras C. (1987) afirma que el profesor de carrera (para el caso de biomedicina en la Universidad Nacional Autónoma de México) podría hacer uso de tres

¹²⁶ La formación pedagógica de docentes universitarios ha sido una práctica habitual en muchas universidades mexicanas, es por eso que los autores la resaltan como función, al lado de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura.

tipos de investigación: la documental, la experimental, la doctrinal. Esta última, favorecería el trabajo con conceptos abstractos.

Finalmente, otra forma de argumentar la trabazón de las funciones es la que propone Figueroa, L. (1987), para ésta las funciones tendrían que ser concretadas y ejecutadas por los sujetos (con la suposición de que eso lograría una formación ‘integral’). Reconoce la especificidad de las funciones y propone una “formación tridimensional” para que los profesores estén en condiciones de dedicar tiempo y vida a la materialización de las funciones universitarias. Al contrario de otros autores, sostiene que el vínculo pasa por el docente y la institución, lo que promovería programas de formación para que el docente alcance la formación integral que lograría armonizar lo tridimensional.

No obstante, hay reflexiones que se plantean que la discusión sobre la vinculación docencia e investigación se ha ideologizado (Pasillas y Furlán, 1987; Pasillas y Serrano, 1987; Glazman, 1992). Con diversos argumentos afirman que los formadores, en el ámbito universitario, han promovido ideales que son inalcanzables o que no tocan el fondo de la cuestión, pues cada una de las funciones tiene sus especificidades y formas de alimentarse entre sí.

En el sector normalista, la discusión sobre la articulación entre docencia e investigación tuvo un peculiar camino. La renovación de los planes de estudio en Educación Normal impulsada en 1984 abogó por la inclusión de las funciones como ejercicio individual; cada profesor tendría que dedicar parte de su tiempo a la docencia, la investigación y la extensión. Pero poca literatura se aporta al respecto.

En este primer apartado se han dado cita las definiciones sobre la articulación entre la docencia y la investigación, reconociendo su vínculo, pero sin fomentar la unión. El siguiente apartado describe una forma de pensar la concreción de la relación docencia e investigación.

6.3.2. Amalgamar la docencia y la investigación en el acto educativo

La idea de que la docencia y la investigación son susceptibles de ponerse a prueba en el acto educativo (en el mismo momento se enseña y se investiga) es abanderada por Barabtarlo (1987 y 1993), quien toma a la investi-

gación acción como la estrategia que haría posible tal fusión, a la vez que alentaría la acción consciente y autocrítica del trabajo docente.

El vínculo de la docencia y la investigación permitiría superar el estado de alienación que hace víctima al maestro y al alumno. Barabtarlo considera que el docente está apresado por el sistema escolar que le impide mostrar su creatividad, al no permitir que participe en la planeación de su trabajo. Por otro lado, la socialización también ha impuesto una visión mágica, ingenua del trabajo escolar, lo ha convertido en consumidor de lo establecido, lo adapta al medio sin la aptitud real de intervenir. La eventualidad de superar la alienación, según la autora, sería a través de la educación.

La educación para el cambio es la estrategia que tiene el sujeto para salir del laberinto ideológico y burocrático, para desenvolverse creativamente. La investigación-acción sería la solución para construir un hombre nuevo, capaz de replantearse las relaciones sociales. Retoma a Gramsci y afirma que el “hombre es producto de sus actos”; además, asume la idea de que las relaciones pedagógicas no se limitan al ambiente escolar. En cuanto representante de la sociedad, el ser social es capaz de preparar la transformación, convirtiéndose en intelectual orgánico, cuya función será la de preparar a la población para el cambio social, es pieza clave para la construcción de una sociedad civil que haría posible la mudanza en los planos político, social y cultural.

El cambio tiene que ver con la verosimilitud de renovación del rol docente; ahora considerado docente-investigador (como forma de oposición a la enseñanza tradicional y a la tecnología educativa), enmarcado en la didáctica crítica y con las herramientas del grupo operativo. La formación docente sería formación para el cambio social. La ganancia de la unión será la condición de superación de la enajenación y la articulación de la teoría con la práctica; la investigación-acción sería el eslabón para que “discurso curricular, práctica pedagógica y estructura organizativa guarden una congruencia” (1987, p. 96). Las propuestas de Barabtarlo fueron asumidas en programas de formación pedagógica

para profesores universitarios, y un amplio sector de la población normalista se afilió a esta variante de la relación docencia-investigación.¹²⁷

No obstante, algunas voces se alzaron para discutir la propuesta. Por un lado, Pasillas y Serrano afirman que esta variante sugiere la idea de un sujeto que estaría dividido entre la certeza, propio del momento de transmisión, y la suspensión, convicciones que el sujeto tendría que realizar en el acto de investigar su propia práctica (1987, p. 48). Por otro lado, Pasillas y Furlán señalan dos problemas sustantivos de la propuesta: la prescripción del análisis impulsado desde los formadores y la tendencia unificadora de la propuesta, pues el saber y la práctica no se resuelven pregonando su unión, sino que la articulación entre saber y práctica requeriría “permanecer en toda su conflictividad” (1987, p. 89). Además, se suman a estas críticas las planteadas por Díaz Barriga, quien afirma que en el fondo, las propuestas que han tratado de redimir la figura del docente, a su vez, “han desvirtuado el sentido original de un trabajo de investigación” (1990b, p. 53). Un investigador tarda años en formarse y no se lograría mediante una propuesta voluntarista de vincular la docencia y la investigación.

ESTRATEGIA. Esta versión de la relación docencia e investigación se nutre de la investigación-acción como metodología para lograr sus propósitos. Cabe acotar que la aplicación de esta metodología no nace en la década de los ochenta, pero sí es el eje sustantivo sobre el cual se hizo girar la formación normalista a partir de 1984. La Universidad Pedagógica Nacional también la toma como propuesta en sus programas de nivelación. Los centros que tenían a su cargo la elaboración de programas de formación de adultos la habían asumido tiempo atrás, además, en América Latina ha sido utilizada por diversos organismos internacionales como metodología de intervención socioeducativa.

¹²⁷ En Barabtarlo (1987) se indica que la propuesta ha sido asumida por profesores del sector universitario (superior y medio superior) y por algunos planes de estudio para formar profesionales de la educación. Algunos programas de capacitación en el ámbito rural han utilizado la metodología de la investigación acción (Rosas y Fierro, 1988), población urbano marginales), escuelas estatales y escuelas particulares se han visto favorecidas con la inclusión de esta metodología en sus programas de intervención.

La investigación acción ha sido propuesta como una metodología que superaría las limitaciones del positivismo y la racionalidad cartesiana que ha dominado a las ciencias sociales; además sería, para Picón (1986), una forma en la que emerge la racionalidad popular para dar cuenta de la ideología dominante. Para Schmelkes es la forma idónea para conocer y transformar “las causas de los problemas percibidos y sufridos” (1986, p. 81) por las clases populares. Entre otras cosas indica que con esta metodología se investiga no para conocer, sino para transformar, tarea que está del lado de las organizaciones populares.

Algunas de estas ideas encuentran eco en la propuesta de Barabtarlo, para quien la investigación-acción vendría a reducir la función de reproducción de las relaciones creadas por los países hegemónicos. Esta metodología, bajo la noción de aprender a aprender, impulsaría un docente con capacidad de vigilancia constante hacia los lazos de dominación. Formaría un docente capaz de generar conocimiento, transformar la realidad social y la ideología dominante. La reflexión manufacturaría un “hombre maduro”. Mediante esta metodología el sujeto deviene objeto de investigación: “el sujeto que conoce es su propio objeto de conocimiento, investiga su pensar, lo que piensa, cómo lo piensa, y en torno a lo que piensa (1993, p. 37). La reflexión tendrá como frutos la producción de razonamientos correctos sobre la realidad, la cual será el principio regulador de las cavilaciones elaboradas.

Las herramientas son variadas, grupos operativos, diarios de campo, talleres, programas institucionales. En su conjunto, llevar el método de la investigación-acción a los programas de formación de docentes logrará que el docente esté en condiciones de “autorrevisión, autoevaluación, autocrítica en la adquisición y/o producción de conocimiento y valores” (Barabtarlo, 1993, p. 69).

Desde los mismos agentes sociales que han impulsado la investigación-acción se han elaborado algunas reflexiones para valorar su impacto y alcance. Latapí (1986b) afirma que la noción de participación, que sería una categoría sustantiva de las ciencias humanas, es ambigua en los proyectos de investigación-acción y cada vez que sea utilizada requeriría situarse en el contexto. En el plano epistemológico no podemos ser al mismo tiempo sujeto y objeto de conocimiento, sí en momentos distintos.

Además, es contundente al afirmar que el investigador con esta metodología tiene un rol directivo al cual hay que elucidar permanentemente. Respecto al criterio de la acción como validación del conocimiento, señala que se podría caer en una actitud ingenua. En el plano filosófico, aduce que esta metodología requiere profundizar en la discusión entre saber y poder, pues el saber popular es sobrevalorado. En el nivel metodológico se requeriría reflexionar sobre la categoría de participación, la que suele ser difusa.

Ezpeleta (1986) focaliza sus reflexiones alrededor del lenguaje, la escala, la teoría y la relación entre sujetos y procesos sociales. El lenguaje es ambiguo en esta metodología: “transformación de la realidad”, “construcción de conocimiento”. Metodológicamente se trabaja con aspectos macroestructurales para situaciones muy concretas, por lo que la escala siempre es movible. Por querer resaltar el saber popular la investigación-acción ha desertado de la reflexión teórica y se privilegian los aspectos técnicos. Finaliza su análisis remarcando el tema preferido de la investigación acción: el sujeto y los procesos sociales, los que han sido poco esclarecidos en los proyectos y en las reflexiones.

6.3.3. Investigación para el desarrollo académico

Como ya afirmé, la utilización de la investigación en los programas de formación docente ha tenido diversas interpretaciones. Una de ellas fue la experiencia realizada para la formación de formadores de docentes en el nivel medio-superior y superior en el sector tecnológico del sistema educativo mexicano. Impulsada en tres zonas del país (noreste, sudeste y centro) tenía como finalidad recuperar y documentar la práctica docente para que, al final del proceso, los formadores elaboraran una propuesta concreta que respondiera a las demandas de su centro educativo, además de crear redes regionales de formación.

La estructura curricular se edificó en torno a los siguientes conceptos: práctica docente cotidiana, formación docente, currículum, didáctica e institución. Contenía tres fases: formación básica, en la que se aprehenderían las categorías centrales; una segunda, de documentación de la práctica docente; y la tercera, que trataría de concretar la propuesta de

formación, elaborada a partir del análisis de las demandas específicas de cada centro educativo.

En las secuencias de formación de formadores, la dosis de investigación fue permanente, pero se había eliminado la pretensión de formar docentes-investigadores, a pesar de ello, “se conservó el atractivo de la investigación cualitativa de generar material relativo a procesos concretos. Se buscó aprovechar el entrenamiento en técnicas de investigación cualitativa y los aprendizajes que generan, más no como método de investigación a ser enseñado por el formador, sino como método didáctico a utilizarse en los eventos de formación” (Weiss *et al.*, 1990, p. 29).

La experiencia es valorada desde dos puntos de vista. Por un lado, se es optimista en el uso de la investigación para formar, en este caso, formadores de docentes, que desde campos concretos de conocimiento (ingenieros, matemáticos, psicólogos, agrónomos de nivel medio superior y superior) intentan dar solución a los problemas educativos generados en las situaciones concretas. Por otro lado, Granja (1989) afirma que debe valorarse la utilización de la investigación como estrategia para la formación de formadores de docentes pues el corto periodo de tiempo, en el que se asimiló, tiende a limitar el alcance y las formas de aprehensión de las estrategias de investigación.

ESTRATEGIAS. Cabe señalar que esta vertiente utilizó todos los recursos de la investigación cualitativa, especialmente los que resaltan el punto de vista etnográfico. Los formadores se aproximaron a diversas estrategias de investigación en varios talleres programados a lo largo de la estructura curricular y en los seminarios de desarrollo. Se habilitó técnicamente a los futuros formadores en observaciones, entrevista, cuestionarios, construcción de categorías analíticas, microensayos y, en algunos casos, en aspectos cuantitativos, necesarios para la organización de datos.

VALORACIÓN. La propuesta de articular la docencia y la investigación tuvo, en el periodo que nos ocupa, un auge en propuestas de formación y en literatura que se ocupó de reflexionar sobre su posible articulación. La valoración la realizaré tomando como eje tres aspectos: las definiciones,

la noción de construcción de prácticas y la figura del docente y sus métodos de investigación.

Las definiciones. A la docencia y a la investigación se les han dado diversos contenidos; la investigación parecía tener consenso: como producción de conocimiento, como construcción de nuevas opciones, es apertura a la imaginación, posibilita el avance del saber o como movilización de certezas adquiridas. La docencia fue considerada como la relación cara a cara que se tiene en el aula, como organización académico-administrativa, como función universitaria de formación de recursos humanos. La desigualdad de cada una de ellas afecta la forma en que se sostiene su hipotética relación (vinculación docencia-investigación)

Las argumentaciones sobre la relación (llama la atención el lenguaje utilizado, ligar, acoplar, juntar, enlazar, unir, pertenecen a una tradición romántica de acoplamiento de objetos; el vínculo es una forma más laica del tratamiento de objetos diferentes) ha pasado por varios tratamientos: la legitimación, los intereses de los sujetos que lo promueven, la distinción de roles y formas de producción.

Los que han abogado por el vínculo docencia e investigación sostienen que la indagación produciría conocimiento tendiente a controlar, dirigir, regular la práctica. O a movilizar el conjunto de las tradiciones de la ciencia social para hacer del docente un sujeto con mayor capacidad de reflexión cognitiva. Algunas de estas propuestas han estado atrapadas en la tradición positivista de construcción del saber; conocer para controlar. Las líneas de reflexión que han puesto el acento en la mejora han caído en una posición populista y han desechado la reflexión teórica. No cabe duda que la renovación del vínculo entre la docencia y la investigación apela a una nueva forma de integración entre los protagonistas y sobre la intervención pedagógica que realizan.

La construcción de las prácticas. Algunos autores tienen una idea muy peculiar de la práctica social, al afirmar que una concepción diversa de la realidad la cambiará. Es posible afirmar, sin caer en practicismos, que la práctica se construye, realiza, transmite y se transmuta practicándola. La práctica no es un hacer, no es una actividad ni secuencia de actividades: al ser realizada por sujetos tiene alcance en contextos institucionales concretos que buscan en ella sentido a su vida (los actores se juegan

ahí la vida) y abre un camino de contingencias al futuro de las vidas de los protagonistas.

El cambio de las prácticas, de la orientación, del trabajo colegiado apelaría a la construcción de nuevos lazos sociales y al análisis constante de los valores educativos que a nivel personal y como gremio, estamos comprometidos a realizar en la tarea educativa. El cambio no puede postularse a partir de la asunción de enfoques epistemológicos, una vía es hacer públicas las acciones que como gremio realizamos, el cambio no puede ser individual, es gremial. (La idea de profesionalización ha abandonado la idea de ‘movimiento pedagógico’ que permitía la actuación gremial bajo una visión pedagógica avalada por un conjunto de docentes, un ejemplo es el movimiento Freinet. Ahora los educadores son profesionales, científicos alejados de la doxa de los colectivos.)

El docente y sus métodos. Para algunas de las orientaciones descritas la investigación permitiría superar la alienación en la que se encuentra el maestro o sería un mecanismo que satisfaría la anhelada formación integral. Para Barabtarlo (1987) el docente, antes de ser reflexivo, vivía alienado en el mundo. En las argumentaciones de Figueroa (1987) el maestro tendría que pasar por una formación totalizadora, tridimensional. Otros opinan que el maestro está en falta de algo (de saber, técnicas o métodos, como el científico) y el proceso de formación le llevaría a un nuevo estado para suplir las carencias (Tovar y Chamorro, 1987). Los formadores proponen al docente un recorrido que ellos ya han realizado y que lo efectúan desde lugares (centros, dependencias) diversos a los que el maestro común no puede acceder. En este sentido, las propuestas de articulación de la docencia y la investigación desconocen la relación asimétrica que existe entre formador y docente, y para los maestros proponen el mismo recorrido que realizó el primero.

Un elemento central de esta problemática sería partir del reconocimiento de la relación asimétrica, que no obstaculiza la aspiración a la igualdad, a la autonomía, al riesgo de diálogo. Reconocer las diferencias sería la primera condición de trabajar con la realidad. La igualdad, el pretendido anhelo de simetría entre los agentes no es equivalente a la clonación de los docentes por parte de los formadores o a la búsqueda de sosias y adláteres, empresa a la que muchos formadores se orientan

en los programas que dirigen. ¿Es la investigación el único camino posible para producir saber en lo educativo? La respuesta a esta interrogante también tendrá que tomar en cuenta que la vida del docente es una historia, y que su trabajo no lo realiza sólo con métodos; hay múltiples saberes que el docente pone en juego en la empresa educativa.

6.4. CUARTA ESCENA. LA FORMACIÓN INTELECTUAL DEL DOCENTE¹²⁸

En el contexto de la pedagogía mexicana, la oposición a la tecnología educativa produjo la discusión sobre la formación intelectual del docente. Si bien es cierto que en términos genéricos se apela a este punto, cabe indicar que los autores que la reivindican utilizan fundamentos y conceptualizaciones diversas. A la vez, es importante indicar que en la bibliografía analizada no se encontraron programas de formación pedagógica para profesores universitarios o en el sector normalista que reivindiquen este punto de vista para sí,¹²⁹ por lo que la sección de estrategias no será incluida. Pero en los discursos los autores que expongo sí hacen referencia a los dos sectores. Mostraré dos tipos de vertientes o formas de tratar la formación intelectual: continuidad y ruptura en la formación de docentes y contradicciones de una articulación.

6.4.1. Continuidad y ruptura en la formación de docentes

Carrizales arma su discurso sobre la formación intelectual pasando por tres etapas. En la primera utiliza el concepto de alienación para enjuiciar la calidad de la educación que reciben los docentes, en este caso normalistas. Según afirma, nuestra época degrada la naturaleza humana,

¹²⁸ En las tendencias que se describen en la década precedente no existen elementos que estén enlazados a esta tendencia, podría ser una modificación de la perspectiva crítica. Véase capítulo 5 (5.2.2).

¹²⁹ Sin embargo, la inclusión de esta vertiente es importante ya que a nivel de discurso entre los formadores se hace alusión a este ideal. En este punto habrá que recordar que la vertiente de profesionalización descrita como *Ampliación en la formación disciplinaria* tampoco ha impactado en forma directa el programa de formación, su incorporación en este escenario obedece a la idea de dar una muestra del terreno (campo) sobre el que se abonan las ideas de formación de docentes en México.

el individuo sería un “ser transindividual, hombre concreto en circunstancias concretas, unidad del saber y del pensar y el hombre como totalidad” (1983a, p. 21). La degradación de la naturaleza humana viene del lado de la burocracia expresada en la institución educativa en asuntos como la falta de investigación, la evaluación cuantitativa, entre otros. En su conjunto, las acciones realizadas desde las instancias burocráticas impondrían un sello alienante a la práctica. La superación del estado de alienación vendría del lado de la toma de conciencia del mundo de la pseudoconcreción, una de las herramientas sería la investigación; extracurricular, curricular e investigación-formación. En estos primeros escritos, la investigación sería el arma que permitiría al docente la desalienación, artificio que prepara en los escritos de Carrizales la figura del docente como intelectual.

En el segundo momento, el autor toma el tema de la alienación y afirma que es una ideología que promueve una falsa conciencia de la realidad, impone mitos, establece utopías del deber ser e impulsa dogmas. Carrizales dice que ideología está relacionada con las clases sociales y se encamina a la normalización de lo diverso. Desde estos pilares analiza la práctica docente como imposición de ideales de la burocracia en los cuales se apresura al docente. La alienación jugaría del lado del dogma y paralizaría la actuación del maestro y alumno con la imposición de certezas sobre la realidad, la alienación negaría la posibilidad de negar. El pensamiento complejo no vería una salida clara pues estaría imbuido en el establecimiento de lo simple como eje de reflexión sobre la realidad. ¿Es posible salir de la alienación? Sí, la salida de la alienación estaría del lado del trabajo intelectual, que recurriría a la categoría de totalidad, la asunción de la contradicción por parte de los actores, la percepción de la práctica docente como acción transindividual y como producción de saber (Carrizales, 1986a). El docente lograría la desalienación asumiendo la categoría de totalidad, sería condición de salir de los cánones impuestos por la burocracia.

Hacia 1988 la idea de alienación es relativamente abandonada con la asunción de un modelo ligado a la orientación fenomenológica. Lo que antes se encontraba del lado de la alienación, ahora forma parte de “la formación en tiempos de duración”, “tiempo de reflexión cotidiana”,

“tiempo de continuidad”; del lado de la desalienación “formación en tiempos de ruptura”, “cambio en términos de ruptura”, “duda en tiempos de ruptura”. Las primeras nociones están ligadas al pensamiento burocrático, a la adaptación al mundo, a las ideas de modelización. La segunda serie de conceptos estarían vinculados a la idea de transformación, al riesgo de la desadaptación caracterizada por la duda, confusión y creación. La formación intelectual del docente se ligaría a estos procesos.

La formación intelectual se opondrá al pensamiento burocrático que se dirige a prescribir la acción del docente y, por lo tanto, está alejado de la práctica docente que realiza el maestro, consecuentemente ha perdido el nexo con la reflexión y el pensamiento burocrático ansía la homogeneidad, además de que tiene en mente favorecer la continuidad del pensamiento. La formación intelectual combatirá al pensamiento basado en la certeza (Carrizales, 1988b, pp. 68-79; 1990 pp. 95-104). La formación intelectual tendría las siguientes virtudes: alertar contra el consumo irreflexivo, valorar el consumo de ideas acriticamente efectuadas, promover la reflexión irreverente, dudar de las evidencias, dudar de lo dado y favorecer el sentido crítico ante lo que aparece como claro y común, desmitificar lo útil y lo inútil. ¿Cómo hacerlo? “En el pensamiento se encuentra nuestra salvación y nuestra perdición... Lo que puede y debe existir son métodos que ayudan a cada uno a pensar por sí mismo... pensar nuestro pensamiento” (Carrizales, 1988b, p. 27).

VALORACIÓN. Es difícil valorar la posición del autor, por la amplitud de los temas que toca, por la salida y entrada de algunos elementos, o por la sugerencia de algunos puntos que, posteriormente, no son retomados en otros textos. No obstante, algunos de los puntos sobre los cuales es posible reflexionar alrededor de esta posición son los siguientes: docente y contexto actual de su práctica, los caminos del saber, la modelización.

Docente y contexto actual de su práctica. Para Carrizales, el docente está ligado a un contexto que acentúa la alienación a la institución, por lo que invita a que los educadores se opongán a ella. No se trataría de formar nuevos modelos, pues esto caracterizaría al pensamiento institucional, sin embargo, la propuesta de desalienación de Carrizales no tendría una salida específica en sus escritos. En relación a la ruptura de

la desalienación sugiere que el asalto de lo cotidiano es un “momento de desadaptación... proceso que se caracteriza por la duda, la confusión y la creación” (1988a, p. 24; 1987, p. 36; 1990, p. 51). Sería en lo individual en donde se resuelve el problema de la desalienación. Más adelante, indica que la forma de superar el problema de la formación alienante sería con la asunción de contenidos desprendidos de la filosofía política, disciplina que podría renovar a la educación. Para él, la fuente del cambio vendría desde otros saberes, el cambio pedagógico (y lo pedagógico) estaría subsumido a aquel.

Los caminos del saber. La idea de alienación como falso saber de la conciencia plantea, implícitamente, la presuposición de que existiría un saber verdadero del cual se desprendería el conocimiento que superaría el estado actual, plenamente alienado del hacer docente. La búsqueda de un estado ligado a la verdad dirigiría el deseo de saber del maestro formado en la búsqueda de un estado desalienante. Los contenidos vendrían de la mano de la investigación, la que produciría conocimiento razonado, alejado del silencio institucional. Es decir, privilegia un saber sobre otro como elemento superador de la soledad del educador y afianza el polo individual en la búsqueda de salidas al estado de alienación.

La modelización. Para Carrizales, la alienación del sujeto docente se alcanza cuando se impone un deber ser, es decir, la élite (los grupos de la burocracia) prescriben la acción del docente, es la forma sustantiva de intervención que han impuesto a los programas de formación docente. Es una tarea que las élites burocráticas tendrían claro; para el autor, no hay otra salida más que oponerse a ellas. Así y todo, Carrizales prescribe de forma sutil y en ocasiones claramente; por ejemplo, utiliza expresiones como “se debe”, “se requiere”, “de lo que se trata” o “mi invitación”. A partir de estos enlaces, Carrizales ofrece un camino para superar la alienación promovida, según sus palabras, por la formación en tiempos de continuidad.

Sin embargo, el cambio propuesto se encuentra en salidas individuales, por la titilante irrupción del instante, por la desadaptación momentánea de la realidad. Ante ello, cabe acotar que la práctica educativa es producida, confeccionada por un sujeto y por sujetos sociales que han encontrado en sus procesos de socialización enlaces, vínculos, lazos con

el colectivo, por ello se diferencian de otros tipos de acciones y actores sociales. Difícil paso de la filosofía política (asumida en este tercer momento por el autor) que no podría olvidar la ética del ciudadano, precisamente cuando los sujetos realizan su actuación social en contextos institucionales y, siempre, tasada por valores.

6.4.2. Contradicciones de una articulación

La propuesta de la formación intelectual elaborada por Díaz Barriga se va estructurando a lo largo del periodo analizado. En 1987 afirma que la formación pedagógica de los profesores universitarios ha evolucionado en tres momentos: en primer lugar, las propuestas de formación de docentes a nivel universitario enfatizaron la formación instrumental, la didáctica que se impulsó estaba de acuerdo con este enfoque; después, se trató de dar una formación aproximada a una visión integral, pero sin afianzar bien esta perspectiva. Finalmente, en una tercera fase, surgirían programas que llevarían al docente a tomar posiciones teóricas y políticas en el campo de las ciencias sociales y promover la producción de conocimiento. En esta opción, “el formador es un productor de conocimiento en el campo de la educación” (1990a, p. 12). Los programas ligados a unidades de posgrado serían los que tendrían esta característica.

Díaz Barriga afirma, acerca de la formación en investigación, que entra tardíamente a los programas, pero su inclusión ha llevado a que se realice de forma enajenada, convirtiendo a la indagación en un mito. Entre otros aspectos, los formadores no valoraron si los tiempos de la formación de docentes serían los necesarios para iniciar tareas de investigación, ni la trayectoria que tenía que seguir, ni la situación laboral del docente. Todo ello, sigue señalando el autor, en un contexto que facilitaba la “empirización” de la actividad. La formación teórica debería recuperar la intelectualidad del sujeto: “apropiación teórica desde la cual se trabaje con mayor rigor analítico las diversas expresiones teóricas, se distingan los fundamentos de un cuerpo nocional y se clarifique un discurso conceptual de otro; posibilidad en la cual el sujeto, recuperando su propia palabra, pueda distinguir el valor conceptual de una formación teórica y de otra” (1990a, p. 31). A pesar de que valora la formación teórica, afirma que no existen criterios claros para reconocerla.

La formación intelectual llevaría a los docentes a re/producir la teoría o autores de las ciencias sociales, así como la estructura conceptual en la que son producidas sus aseveraciones y, “finalmente, integrar la propia conformación conceptual que a la larga se traduzca en una producción original. Formación implica por tanto la producción intelectual del sujeto. Es lo contrario a la capacitación. (Los formadores tienen un lugar central pues habrá que reconocer que nadie da lo que no tiene.) Para colaborar en la formación intelectual hay que poseer esta cualidad” (1990a, p. 42).

Finalmente, arguye que la formación es “algo intelectual y algo histórico” (1990a, p. 59) que implica un encuentro con la cultura. Así, propone analizar el tipo de cultura que propagan los actuales proyectos de formación. Además, afirma que es un discurso conflictivo aquel que afirma que el docente puede ser investigador de su propia práctica. Con esta ideología se trata más bien de restituir una imagen de dignidad, perdida socialmente. En sus palabras: “la propuesta del docente investigador de su propia práctica parece más un deseo que una realidad, un deseo que intenta reivindicar la figura del docente desconociendo los elementos intelectuales intrínsecos a su propia actividad” (1990a, p. 62).

VALORACIÓN. Dos serán los puntos que utilizaré para valorar la producción de Díaz Barriga alrededor de la idea de formación intelectual, por un lado la noción y, por otro, los contenidos de la formación intelectual.

La noción. En oposición a la formación parcializada, que desde la tecnología educativa fue promovida por diversos centros y programas de formación, Díaz Barriga divulga la idea de la formación intelectual como una nueva forma de acercarse a los problemas globales del campo. La formación teórica será el eje de la formación intelectual, que trataría de situar al docente en posición de avanzada, de vanguardia, y capaz de realizar producciones originales. Dicho así, pareciera que el mundo intelectual se tendría que dividir entre los que están en el lugar de vanguardia y los que no. Aunque no es muy claro en sus escritos, esta posición pareciera colocar al intelectual en posición de progreso, como aquel que dirige y sabe dónde está el punto de llegada de los docentes. En

contraposición a esta serie de ideas, Popckewitz afirma que “las prácticas intelectuales se definen históricamente a través de las ambiciones de los intelectuales para constituirse en funcionarios de la humanidad” (1994, p. 257). De igual forma, no queda claro cuál es la trayectoria por la que tendría que pasar el docente para colocarse en posición de intelectual.

Los contenidos de la formación intelectual. Por la forma en que se enuncia la formación intelectual pareciera que se privilegia lo cognitivo. Las teorías han de ser asumidas en el proceso formativo, están ubicadas en regímenes de verdad, no son contenidos vacíos sobre el mundo y no se encuentran legitimadas por sí mismas. El proceso de institucionalización del conocimiento autocalificado de científico acompaña su difusión y selección en los programas de formación. Así y todo, el yo de la formación intelectual sería un yo ilustrado capaz de sortear los debates científicos, pero incapaces de dar cuenta del régimen de verdad que lo sostiene. La teoría no es sólo para dialogar con los grandes pensadores, tendría su valor si al docente le permite explicar su experiencia y los lazos intersubjetivos establecidos en la construcción del saber.

Otro aspecto es el referido a la designación de intelectual y a su reconocimiento. “La batalla predominante de los intelectuales consiste en mantener (o crear) la autonomía con el fin de oponerse a los regímenes de verdad y a las imágenes de creadores del mundo, incluida la propia del intelectual” (Popckewitz, 1994, p. 263). Así, si algún sentido tiene la investigación en la formación intelectual sería poner en tela de juicio la misma posición de los intelectuales y sus modos de conexión con los integrantes del gremio, con el mundo. Tela de juicio que incluiría a aquellos redentores y populistas que hablan en el lugar del otro, por el otro y en vez del otro. La construcción de lo posible no sólo está en manos del que se autodefine como intelectual, a todos nos corresponde situarnos entre este mundo real y el que es posible construir. Sólo la cordura, dice Castoriadis, podría superar el escollo: “el intelectual debe considerarse ciudadano como los otros,... debe aceptar y no a desgano, que lo que se trata de hacer entender, todavía es una *doxa*, una opinión, no una *episteme*, una ciencia” (1990a, p. 67).

En este capítulo hemos visto los argumentos que se han sostenido en el campo de la formación de docentes en México desde diversos grupos

localizados en instituciones formadoras de docentes. Hemos visto cuáles son los argumentos centrales y hemos valorado su producción, en relación con su lógica interna. Por lo tanto, el capítulo privilegia los conceptos, los argumentos, las nociones. En el próximo daremos un giro. Nos centraremos en una institución concreta y en un Departamento que se dedicó a formar docentes universitarios, para posteriormente describir los efectos que tuvo para algunos participantes formar parte de esa experiencia, a través de la categorización de las trayectorias que he incluido en el anexo. Por lo tanto, pondremos el acento en el sujeto, y su relación con el campo de formación de docentes.

TERCERA PARTE

**LOS SUJETOS Y SU CONTEXTO:
TRAYECTORIAS Y CONSTRUCCIÓN
DEL SABER PEDAGÓGICO EN
LA FORMACIÓN DE DOCENTES**

SUJETOS, CONTEXTO Y CONSTRUCCIÓN DEL SABER SOBRE LA FORMACIÓN DE DOCENTES

La pradera es un arpa de hierba, que recopilaba y contaba, un arpa de voces que contaba una historia.

Truman Capote. *El arpa de hierba*

INTRODUCCIÓN

En el capítulo anterior he mostrado el campo en relación con los argumentos que públicamente han expuesto sus actores. He colocado diferentes tendencias, formas, modos de hacer en el campo de Formación de Docentes en México. En este capítulo ofrezco una perspectiva de la organización del Departamento de Pedagogía de la ENEP-I. Resumo los principios organizacionales y la perspectiva asumida por los integrantes en su trabajo como pedagogos en el campo de la formación de docentes. La voz que rescato aquí es la de la ubicación de un espacio institucional y las razones que dan los integrantes del Departamento para validar su trabajo a nivel institucional y ante los grupos internos de la ENEP-I. En el siguiente capítulo analizo las trayectorias profesionales. Los entrevistados hacen referencia de manera diversa a los planteamientos aquí esbozados.

7.1. LA ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES Y EL DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

7.1.1. Origen y estructura

Después del movimiento estudiantil del 68 en México, el Estado proyectó la creación de múltiples centros universitarios (en la Ciudad de México y en los estados; en 1973 se crea la Universidad Autónoma Metropolitana con diversas innovaciones institucionales) por la creciente solicitud de la población de servicios educativos y como forma de satisfacer las demandas políticas de la población que pedía nuevos cauces sociales a sus inquietudes de participación política (véase el capítulo 5). La Universidad Nacional Autónoma de México creó en 1971, en el nivel medio superior, los Colegios de Ciencias y Humanidades, proyecto que se consideró innovador por la estructura curricular (menos carga horaria y nuevos contenidos) y por la metodología de trabajo (más participación del alumno y con salidas laborales de profesional técnico).

Después de la creación de una estructura de educación media superior, se requería la fundación de otros centros de educación superior en diversos espacios de la zona metropolitana de la Ciudad de México. Con el gran crecimiento de la ciudad, y bajo la idea de descentralizar los servicios de educación superior que se encontraban en el sur del Distrito Federal, el Consejo Universitario aprobó la creación de diferentes campus distribuidos en la zona metropolitana. Cada campus albergaría carreras de un área específica (de la salud, humanidades, sociales, ciencias) y tendría la oportunidad de desarrollar innovaciones curriculares, como alternativa de formación a lo que se impartía en las Escuelas y Facultades de la Ciudad Universitaria del Pedregal (como se le conoce a las instalaciones clásicas de la UNAM).

Las nuevas instituciones se denominarían “Escuela Nacional de Estudios Profesionales” (ENEP) y llevarían como apellido las zonas geográficas del área metropolitana en donde se ubican: Cuautitlán (área de la salud), Aragón (área de humanidades y sociales), Acatlán (área de la salud), Zaragoza (de la salud y químico biológicas) e Iztacala (área de la salud).

La Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEP-I), inició sus actividades el 19 de marzo de 1975. Se localiza al noroeste de la zona metropolitana, en el Municipio de Tlanepantla, Estado de México, y tiene una extensión de 420 mil metros cuadrados. Un año antes, se inició la edificación de diversos espacios. Edificios de gobierno, aulas, laboratorios, unidades administrativas, almacenes, un auditorio, servicios médicos, servicios deportivos, una Clínica Universitaria de Salud Integral, una Unidad de Documentación Científica y una Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y Educación (UIICSE). Se organiza administrativamente en forma matricial. Desde sus inicios, el Consejo Técnico impulsó la innovación en los planes curriculares, tradición que se retomó de las Facultades existentes en Ciudad Universitaria. Pero los cambios curriculares se concretaron en cada una de las carreras en periodos distintos. La ENEP-I acoge las carreras de Psicología (1976), Medicina (1976), Biología (1978), Cirujano Dentista (1979), Enfermería –nivel técnico- (1980). En este proceso, la Asesoría del Departamento de Pedagogía sería constante para los comités de cada una de las carreras que tendría en sus manos la modificación de los planes de estudio.

Los profesores fundadores de la ENEP-I, en su gran mayoría, eran recién egresados de las Facultades de Ciudad Universitaria; los caracterizaba su inexperiencia profesional y su juventud. El primer director del plante, Héctor Fernández Varela, afirmaba que la edad promedio de los maestros universitarios en las ENEP´s era de 24 años (Furlán, 1998, p. 25). Estos rasgos llevaron a que la institución, *y eso ocurrió en la mayor parte de las ENEP´s*, propusiera unidades y el departamento en donde se administrarían y desarrollarían amplios programas de formación docente. En particular en la ENEP-I, algunos programas se realizaron en el Departamento de Pedagogía. Desde el inicio de sus actividades hasta 1980, los programas institucionales se centraron, fundamentalmente, en la formación pedagógica. A partir de 1980, con la implantación del programa “Proyecto de Investigación Troncal” la formación Pedagógica fue cediendo terreno a la formación para la investigación disciplinaria.

7.1.2. Bases conceptuales que orientaron el diseño de los planes de estudio

La posibilidad de plantear innovaciones curriculares en la ENEP-I fue asumida por el conjunto de la comunidad académica sobre algunos puntos comunes como son los que Fernández y Furlán (1998, pp. 201-210) relatan. En primer lugar, la discusión sobre el diseño de planes integrados en la comunidad llevó a tener en cuenta algunos aspectos en su construcción mediante la discusión sobre la problemática de la universidad y la formación de profesionales (para mantenerlos informados y promover una actitud de servicio en ellos); el reconocimiento de que el saber avanza en una doble vertiente, en profundidad y en intersección con áreas (interdisciplinas, transdisciplinas, multidisciplinas); la dificultad de integrar en la enseñanza el vínculo entre teoría, metodología y práctica profesional (lo que requeriría construir nuevas formas de trabajo didáctico); el reconocimiento de la diversidad de modos de construcción curricular, que dependía de las tradiciones propias de cada carrera.

En segundo lugar, se planteó que la implantación de nuevos currícula tenía la ventaja de la juventud de la planta profesional, que podría ser encausada hacia formas variantes de su actividad profesional. Lo que acompañaría tanto la implantación de los nuevos planes de estudio como la formación, a la par, programas de formación pedagógica y disciplinaria para la planta de profesores. En tercer lugar, existía la ventaja de que no había estructuras jerarquizadas de la cátedra universitaria, lo que permitiría mantener estructuras flexibles para impulsar los nuevos planes de estudio. En cuarto lugar, existía un estado de ánimo de la comunidad académica proclive a la realización de cambios. Todos estos factores influyeron en el surgimiento de planes modulares en la ENEP-I.

Fernández y Furlán resumen los puntos en común detectados en los planes modulares de la ENEP-I de la siguiente manera:

- “a) Son estructuras curriculares elaboradas en función de una metodología de diseño, en las que se ha cuidado que haya una adecuada coherencia interna, y la necesaria atención a las pautas de funcionamiento institucional.

- b) Se observa en todos la preocupación por incorporar a la actividad curricular los problemas nacionales más significativos con los que los profesionistas tendrán relación.
- c) Se observa diferentes tipos de apertura a la multidisciplinariedad, como forma de organización de los contenidos a aprender.
- d) Se incluyen actividades de investigación básica o aplicada a lo largo de las carreras.
- e) Se observa un incremento de la formación en acciones de práctica profesional, en situaciones simuladas o reales.
- f) Se promueven formas de trabajo académico que demandan la participación continua de los estudiantes en las aulas, laboratorios, instituciones y comunidades o ambientes naturales.
- g) Se promueve la utilización de una variedad de recursos didácticos bibliográficos, audiovisuales, modelos y objetos reales.
- h) Se pretende lograr la máxima coordinación entre los responsables de cada sector curricular y se sugiere la apertura a la coordinación con las otras carreras.
- i) Se prevén formas de evaluación curricular que permitirán efectuar ajustes en la marcha del trabajo académico” (1998, p. 204).

Pero los aspectos concretos de las disciplinas, la dinámica interna de cada carrera, llevó a la concreción de ciertas diferencias en la conceptualización de lo modular, que más adelante expondré, y que fueron tomadas en el Departamento de Pedagogía para sus actividades de intervención. Sin embargo, había aspectos generales que preocupaban a la comunidad académica: “A la preocupación general por un nivel académico y la eficacia metodológica, en Iztacala se agregó el interés por el correcto funcionamiento curricular, por la invitación a la comunidad universitaria a apropiarse de los fundamentos e intenciones curriculares y a transformarlos en una práctica renovada” (Furlán, 1998, p. 205).

La historia de varios de los planteamientos de implantación curricular se encuentra en algunas de las memorias de las “Jornadas de Aniversario de la ENEP-1”. En ellos, es posible visualizar el nivel de reflexión, los ejemplos de enseñanza integrada, las formas de resolución a los problemas de la relación teoría-práctica, las concepciones de interdisciplina y

multidisciplina en cada carrera, las relaciones intercarrera. En general, se percibe en las memorias, cómo las políticas asumidas permitieron la instauración de saber local sobre las acciones que los actores realizaban en la institución. A continuación esbozaré los fundamentos de los proyectos modulares por carrera.

Medicina

El plan que se impartía en la Facultad de Medicina en Ciudad Universitaria fue evaluado en varios sentidos: en primer lugar, en sus objetivos, que no se cumplían; en segundo lugar, la estructura del plan de estudios no respondía a las demandas sociales. Por otro lado, el análisis realizado permitió ver la falta de relación de las materias básicas con los objetivos de la carrera; exceso de información sin relación entre sí; falta de integración entre conocimientos. Además, se vislumbró que las situaciones de aprendizaje eran inconvenientes, que no relacionaban teoría y práctica y que temporalmente se encontraban distanciados los espacios que proporcionaban la información (aulas) de los centros hospitalarios (lugar de prácticas).

Ante este panorama, se estructuró el plan de estudio con un enfoque de enseñanza integrada y organizada modularmente. Definieron al módulo como “la unidad de enseñanza-aprendizaje basado en la integración de conocimientos teóricos y prácticos y cuya finalidad es garantizar el aprendizaje de: 1. Los conocimientos científicos básicos, a partir de un enfoque interdisciplinario de núcleos temáticos sustanciales (sistemas) 2. Los principios y habilidades del método científico. 3. Los principios y habilidades básicos del método clínico. Durante los cuatro primeros ciclos se estructuraron tres tipos de módulos A) Predominantemente teórico y cuya función es la de garantizar la función 1. B) Los módulos metodológicos cuya función es garantizar la finalidad 2. C) Los módulos predominantemente prácticos cuya función es garantizar la finalidad 3” (Furlán, 1998, p. 111).

En las fases V y VI se localiza un módulo pedagógico, que pretende ser útil a los estudiantes en la adquisición de habilidades pedagógicas para un buen ejercicio profesional como médico y “para que en un momento determinado le permitan al estudiante en un futuro dedicarse a

la docencia con bases pedagógicas adecuadas” (Furlán 1998, p. 112). La docencia del Módulo Pedagógico estuvo a cargo del personal del Departamento de Pedagogía. No indican en los informes si la participación de los estudiantes en la transformación curricular fue normada o no.

El plan de estudios adoptó una metodología activa y suponía que el profesor orientaba, guiaba y evaluaba al estudiante. Con su intervención se esperaba ir en contra de la enseñanza verbalista y tradicional que imperaba en la formación del médico en la tradicional Facultad de Medicina del campus de Ciudad Universitaria. El Departamento de Pedagogía acompañó la implantación del plan con la formación de docentes y la asesoría continua.

Las transformaciones en la organización del contenido y en los objetivos de formación (el plan de estudios de medicina en la ENEP-I tiene como meta formar médicos generales y evitar la tendencia hacia la especialización en alguna rama de la medicina) llevó al cambio en la forma de didáctica. Los elaboradores del plan afirman: “La construcción de un plan de estudios que busca la integración de los conocimientos, las habilidades y las actitudes no puede prescindir de una transformación didáctica, no puede dejar de lado la participación, la discusión, la reflexión, en resumen la actividad que despliegan los estudiantes para aprender.” (Furlán, 1998, p. 139).

Psicología

La carrera de psicología definió una formación teórica bajo los supuestos sustantivos del conductismo, en boga en esa época. Congruentes con la orientación, la filosofía y los supuestos de enseñanza-aprendizaje se basaron en esta corriente. “El currículo debería formular objetivos terminales en forma de repertorios genéricos y las tareas y situaciones de enseñanza deberían especificar actividades generales y concretas definidas con base en una complejidad creciente” (Furlán, 1998, p. 114).

A diferencia de las concepciones modulares que se organizan en contenidos, la base de la ideología modular en Psicología consistía en construirlos tomando como base situaciones que describían actividades genéricas. Bajo esta luz, la carrera se organizó en tres módulos: el teórico (donde se adquirirían los repertorios verbales), el experimental (que

tendía a la asimilación de repertorios metodológicos) y el aplicado (en el que se adquirirían repertorios tecnológicos y de solución de problemas).

Los documentos rectores de la transformación curricular aseveran que el papel del profesor era fundamental en la innovación. En primer lugar, dado que se perfilaba la carrera de Psicología como modelo para Latinoamérica, desde un punto de vista realista se sostenía que el nuevo plan no tenía al maestro que requería, por lo que estratégicamente se formaría al nuevo docente en forma paralela a la implantación del currículum. En segundo lugar, el profesor debía ser el modelo de los repertorios que debía adquirir el alumno, debía pues predicar con el ejemplo, por ello se le pedía mayor atención en la adquisición de las habilidades y repertorios solicitados en cada módulo. En tercer lugar, la propuesta de formación integral en el nivel universitario, que tendería a la articulación docencia, investigación y servicio, debería sostenerse en un programa institucional de formación de investigadores. La carrera de psicología sería la que impulsaría este programa con la idea de favorecer una formación más académica entre su personal docente y que llevaría a elevar la calidad de los egresados en la institución.

Otro elemento del proceso es el alumno. En la propuesta curricular se reflexionaba sobre el perfil de estudiantes que ingresarían al plan innovador. Los planificadores fueron conscientes de que el alumno no contaba con las prácticas necesarias (autoiniciar actividades de enseñanza-aprendizaje; autosuficiente en la búsqueda de la información; crítico; debe relacionar teoría y práctica; dosificar su autoaprendizaje), pero las bondades del plan consistían en que la actitud vigilante de la puesta en marcha del plan llevaría a transformar al alumno. La implantación requería “vigilar y analizar todas y cada una de las contingencias que operan en las distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje” (Furlán, 1998, p. 118).

Se reflexionó sobre los cambios administrativos necesarios (toda propuesta curricular conlleva una modificación a algunos asuntos administrativos) y sobre la valoración continua del plan. La evaluación retomaría información de múltiples fuentes, desde la proveniente del proceso enseñanza-aprendizaje hasta la evaluación de aspectos extra-curriculares, pasando por evaluación de la práctica docente y del pro-

fesorado. En los informes, los planificadores reportan haber diseñado programas de formación pedagógica con énfasis en tecnología educativa y “un programa de investigación general para la coordinación, que permita la vinculación creativa de la docencia a las tareas de investigación” (Furlán, 1998, p. 127). Si bien es cierto que no hubo participación directa de los estudiantes en el cambio curricular, los informes indican que las sesiones de trabajo las mantuvieron abiertas, por si el sector estudiantil quería participar.

Biología

Mediante consultas a profesionales del campo de la biología, la transformación curricular inició con la consideración de dos tipos de prácticas: práctica dominante y práctica emergente. De esta consideración surgió el Perfil Profesional del egresado. Los integrantes del comité derivaron del perfil, tanto los objetivos como los contenidos. Con el fin de no favorecer una formación enciclopedista, la metodología consideró el tiempo institucional de formación. La coordinadora en turno relata el acuerdo en el diseño del plan: “Se discutió si dados estos contenidos, ocho semestres serían suficientes para su desarrollo. La conclusión fue en sentido positivo, basada en el no enciclopedismo en la carrera, apoyada también por el convencimiento de que los estudiantes no deben ser retrasados en su salida de las aulas al ejercicio profesional” (Furlán, 1998, p. 129).

El plan de estudios esperaba que el alumno evolucionara a lo largo de su desempeño con la combinación en su formación de aspectos parcialmente tradicionales de enseñanza hasta la adquisición de mecanismos de autoaprendizaje. Los contenidos se mostrarían desde asignaturas hasta aspectos modulares integrativos del conocimiento.

Con estos supuestos organizaron el plan de estudios en tres fases: la primera agrupaba ciencias básicas (física, química, matemáticas) que se integrarían en un Laboratorio Interdisciplinario de Ciencias Básicas en donde la biología sería comprendida en la integración de las ciencias básicas; la segunda fase, que agrupa otro tipo de ciencias básicas y un laboratorio integrativo (a lo largo de tres semestres lectivos). La tercera fase expone dos áreas de concentración que los estudiantes tendrían que seleccionar para finalizar su trayectoria formativa (biología molecular y

ecología). Ambas áreas de concentración se organizaron a partir de tres ejes: salud pública, ámbito agropecuario e industria.

7.1.3. El Departamento de Pedagogía

A nivel institucional se consideraba que la formación docente abarcaba los siguientes aspectos: *a)* cursos para personal docente que intentan responder a las dinámicas curriculares concretas de la ENEP-I (didáctica, evaluación, integración contenido-metodo, actualización en asignaturas, de relación didáctica-curriculum, por ejemplo); *b)* talleres y seminarios (curriculares, dirigidos a funcionarios, diversos programas de seguimiento, microenseñanza); *c)* becas, comisiones a la población de la ENEP-I (asistencia a otras instituciones para recibir cursos, becas de posgrado, asistencia a eventos, organización de jornadas académicas).

La formación pedagógica estaba delegada al Departamento de Pedagogía, donde se realizaban asesorías a planes de estudio, atención a estudiantes y cursos sobre aspectos pedagógicos a las diversas carreras en la ENEP-I y la docencia del Módulo Pedagógico en la Carrera de Medicina. La carrera de Psicología fue la excepción que, por su orientación, desarrolló los programas de formación docente para su personal por su cuenta.

ORGANIZACIÓN. El Departamento tiene su origen en la creación de una Unidad de Formación Docente que en 1975 inició con proyectos de asesoría y formación pedagógica universitaria. Hacia 1979 (luego de espacios agregados y unos que se desplazaron a otras zonas institucionales) el Departamento incluye las siguientes secciones: Evaluación curricular, Formación docente, Desarrollo curricular, Problemas de aprendizaje, Evaluación del aprendizaje, Didáctica de los medios de enseñanza. En este año, el libro base de las acciones de formación docente se edita: “Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior”, conocido también por el “Libro Amarillo”, por la portada amarilla de la primera edición.

CRITERIOS DE TRABAJO. Las actividades del Departamento se organizaron bajo algunos criterios, que evolutivamente se fueron acentuando. El primero de ellos, *continuidad*: con las innovaciones curriculares en

marcha y las que se diseñaban, los miembros del Departamento, trataban de dar prioridad a las acciones que planteaban empresas sistemáticas que garantizaran los procesos de formación del profesor en relación a la propuesta curricular. De este criterio se derivó el segundo, *contextualización curricular*: con el diseño de planes se vincularon directamente las acciones de formación, como una forma de promover el desarrollo académico en relación con las situaciones concretas que los docentes experimentaban en las implantaciones de los planes modulares. El tercero fue, *integración entre formación y práctica*. La solución universal de los cursos se fueron abandonado para dar paso a situaciones de acompañamiento concretas, inició en 1976 con el “Programa de Seguimiento”. “Además, se pretendió asignar un nuevo carácter a la intervención de los pedagogos: en lugar de la imagen del teórico que transmite un modelo abstracto de docencia, crear un colaborador subordinado a la lógica concreta del trabajo de los profesores” (Furlán, 1998, p. 207). El cuarto criterio, *integración del enfoque científico de los programas con el pedagógico*, tomó como elemento de vinculación la relación método-contenidos. En vez de dar soluciones genéricas, propuestas por la sistematización de la enseñanza, se modificaron las soluciones a la enseñanza, para tomar los casos concretos que se desarrollaban en la evolución de cada plan de estudios modular. El último criterio, *adecuación de las necesidades individuales de los profesores*, se sostuvo con dos programas: “Programa de capacitación básica en didáctica” (al que asistían los que querían profundizar en cuestiones de teoría pedagógica) y el de “Microenseñanza” (que favorecía el desempeño personal de los docentes).

EVOLUCIÓN DE ACCIONES. Los actores de la experiencia (algunos de los que muestro la trayectoria en la segunda parte de esta sección) relatan cuatro momentos por los que fueron articulando la concepción pedagógica y las formas de trabajo que impulsaron a partir de su ubicación en la ENEP-I. Primer momento: en sus inicios, el Departamento de Pedagogía (como Unidad de Formación Docente) asumió la orientación de la tecnología educativa como propuesta de la formación para docentes, promovida por algunos espacios importantes de formación de docentes en México: el Centro de Didáctica y el Clates (Centro Latinoamericano de

Tecnología Educativa para la Salud). Se reconocía que el enfoque era muy técnico, pero “se introdujeron en los cursos dictados otros textos con una visión más completa” (Furlán, 1998, p. 9). “En este contexto, los miembros del Departamento tuvieron que asumir también la doble labor de contribuir prácticamente a la construcción de la institución y las alternativas innovadoras, al tiempo de ampliar su presencia (y aceptación de la misma) hacia otros sectores de la vida académica” (Furlán, 1998, p. 212). Agregan que “desde ese momento fueron perfilando una modalidad de intervención relativamente original, al menos con respecto a las otras ofertas del servicio que había en el medio” (Furlán, 1998, p. 212).

La apertura de los planes modulares planteó problemas pedagógicos, por ejemplo, entre planes tradicionales e innovadores y el de la participación de la comunidad. En ambos casos aceptaron el reto de tomar una opción que no se fincara en la propuesta técnica de diseño de planes, planteando la participación activa de la comunidad, a pesar de reconocer las limitaciones que tenía la joven población de profesores. “El Departamento se sumó al esfuerzo innovador, pues representaba la posición más progresista, por compartir algunas de sus orientaciones particulares y fundamentalmente porque se consideró que abriría un proceso de transformación y debate académico, que pondría la cuestión pedagógica como primordial en la conciencia institucional” (Furlán, 1998, p. 213).

En lo referente a las estrategias de diseño curricular, optaron por una salida contraria a los planteamientos de sistematización de la enseñanza, que centraba la tarea del diseño en la elaboración de objetivos, pues percibían la inutilidad del planteamiento. Así, abrieron el trabajo con los principios sugeridos por Tyler y buscaron coherencia al camino que emprendían en la tarea de reformulación e innovación de planes. Otro aspecto para la reflexión era la legalidad que tenía el Departamento, al ser un espacio institucional de apoyo y sin autoridad real para señalar los criterios sustantivos de trabajo en las tareas académicas. “La posición fue siempre de sugerir caminos viables, negociando con los respectivos responsables académicos su aceptación y adopción” (Furlán, 1998, p. 213). A pesar de la relativa conciencia en el lugar de apoyo que tenían, indican que más adelante se vio la gran complejidad que implican las

transformaciones curriculares que coexisten con instituciones altamente jerarquizadas, como sería el caso de la UNAM.

La búsqueda de opciones de trabajo que no se centraran en los aspectos técnicos planteó a los formadores la necesidad de proporcionar a los profesores otro tipo de lecturas que les condujera a una reflexión diferente del proceso pedagógico y que centraban la atención sobre la presencia del contenido en la actuación didáctica. Poner en el centro el papel del contenido les llevó a generar categorías de trabajo didáctico que no resultaran tan formales como las que había planteado la tecnología educativa y abrir, de esta manera, nuevos senderos de trabajo académico que les permitiera reconceptualizar, con las particularidades propias de la ENEP-I, los problemas de la vinculación docencia, investigación y servicio (interacción sustantiva en los planes modulares).

El segundo momento. Con la puesta en marcha del plan de estudios de Medicina y con el diseño de actividades prácticas, el currículum deja de verse desde el plano conceptual y se ve en la acción. Se impulsan planteamientos de intervención que desde las acciones que realizan los pedagogos visualizan al currículum en la acción. “Se desarrolla e impone así el proceso de seguimiento donde el pedagogo, interiorizando la problemática en el *currículum*, busca alternativas conjuntamente con los actores centrales del proceso” (Furlán, 1998, p. 216). La consecuencia es que hay ruptura en las acciones normativas para pasar a un plano de reconocimiento de las acciones particulares y alejarse de las propuestas que proponen mecanismos de actuación sin estar ligados a procesos particulares de desarrollo de la acción.

El tercer momento. Desprendido de la fase anterior se inicia un movimiento reconceptualizador en varios planos de la intervención: en el plano del aprendizaje, de una visión molecular se abre la comprensión a una visión molar y se supera la visión sustantiva de la sistematización de la enseñanza; en el plano de la metodología, se reconocen los límites de centrar lo metodológico a los procesos del aula, ahora se apuesta por una articulación con procesos más amplios y, finalmente, centrar la atención no en las partes de la actuación metodológica, sino en la relación método-contenido. A la par que estas aperturas se desarrollan en algunos grupos académicos, otros grupos intentaban recuperar antiguos feudos.

Así se gesta un movimiento entre lo nuevo y lo viejo que transita las propuestas curriculares.

El cuarto movimiento. Esta fase comprende actividades como:

- “a) El incremento de las actividades de Evaluación curricular.
- b) El señalamiento (en ponencias u otros medios) de los puntos de ruptura en la práctica curricular.
- c) La búsqueda de un proceso de investigación que rebasase las construcciones del propósito implícito en evaluación.
- d) La proyección al posgrado.
- e) La ampliación del campo de lecturas propuestas a los profesores a través de publicaciones” (Furlán, 1998, p. 217).

En el plano conceptual el grupo de pedagogos iniciaría la reflexión sobre “el problema de la modelización de la práctica social en el campo escolar” (Furlán, 1998, p. 218), lo que requeriría abordar el problema desde disciplinas alejadas de la pedagogía, y reflexionar sobre los postulados técnicos instrumentales, desde un plano ideológico como desde lenguajes sociológicos y antropológicos, para analizar la práctica social que promulgaban.

Estos son los lineamientos generales a partir de los cuales los sujetos entrevistados se incorporaron a la realización de su actividad como pedagogos. Es un medio en donde se convidaba a la innovación, al logro de cambios institucionales, apoyado por las expectativas de la joven población (docentes y pedagogos) de ingresar a ser considerado profesor universitario. En el siguiente apartado mostraremos los efectos intersubjetivos de estar en un lugar de producción de saber pedagógico, que toma posturas político pedagógicas y reflexiona permanentemente sobre las acciones de intervención que realiza, además de difundir su saber hacia otros grupos que participan en el campo de la formación de docentes.

SUJETOS, TRAYECTORIAS: POSICIÓN DE PEDAGOGO COMO FORMADOR DE DOCENTES

*El reconocimiento de nuestro ser y la confirmación de
nuestro valor son el oxígeno de nuestra existencia.*

Tzvetan Todorov. *La vida en común*

INTRODUCCIÓN

En este apartado mostraré las categorías que me permiten vincular las diferentes trayectorias de los pedagogos entrevistados. Funcionan como señuelos para articular los presupuestos teóricos con los que inicié el proyecto de investigación y los elementos empíricos obtenidos en la construcción de categorías. Sin duda la teoría asumida (véase capítulo 3) deja sus marcas en los títulos seleccionados.

Desde un punto de vista amplio, los elementos empíricos construidos en cualquier investigación admiten diversas lecturas. La exposición que inicia no es la excepción. Algunas categorizaciones están relacionadas y así he querido mostrarlas. He presentado el material bajo la idea de que hay varias vueltas de tuerca sobre algunos asuntos. Es claro en los rubros “Constitución escolar del deseo de saber”, “Constitución institucional del deseo de saber” y “El deseo de saber del grupo en relación con el saber del campo”. Me importa resaltar, no de manera cronológica, la vinculación que tiene el contexto y la ubicación de los sujetos en él.

El tono general de la exposición será descriptivo, pues intento exhibir la voz de los sujetos, previa delimitación de las categorías. La exposición toma como inspiración el trabajo de Landesmann (1997) en donde muestra diferentes trayectorias de académicos.

8.1. CAPITAL CULTURAL

—[desencanto del padre sobre el régimen socialista y salida de Bulgaria]

—Lo que debió influir en usted ¿no?

—... quizá más me influyó mi madre, que es para mí la encarnación del ideal moral; una mujer carente de pulsiones egoístas, que jamás hizo notar que se sacrificaba y que era feliz si lo eran los que la rodeaban.

—La encarnación del ideal moral dice...

—Sí: creo que toda mi actividad intelectual ha consistido en intentar comprender cómo una persona como mi madre es posible.

Tzvetan Todorov. Entrevista,
La Vanguardia, 5 de febrero, 2004

El origen social y el *destino* de los sujetos ha sido tema de múltiples teorías sociales desde las visiones más reproduccionistas, en donde la sobredeterminación del contexto sería apabullante, hasta las que plantean la participación activa del sujeto para forjarse su propio devenir. El capital cultural puede considerarse importante en la constitución de los sujetos en tanto seres sociales. Veamos algunos de los avatares por los que los agentes entrevistados han pasado y de los efectos, por ellos reconocidos, que la familia les deja, en las relaciones intersubjetivas que a nivel conciente reconocen y que exponen en sus trayectorias.

El siguiente cuadro nos permite, a vuelo de pájaro, tener elementos generales sobre las características de los entrevistados. Todos han sido miembros del Departamento de Pedagogía. Cabe indicar que fueron seleccionados por haber participado en diversos proyectos del mismo. Hay ausencias, pero de los invitados a la mesa fueron los que sin prurito aceptaron participar, otros no dieron respuesta.

	Trayectoria 1	Trayectoria 2	Trayectoria 3
Lugar en la familia	3er lugar	2º lugar	3er lugar
Madre	Maestra. Nació en Xalapa, Ver.	Hogar y ventas Nació en Zacatecas	Hogar Primaria y estudios de corte y confección. Nació en D.F.
Padre	Trabajos autónomos. Nació en San Cristóbal de las Casas, Chiapas	Empleado en diversos trabajos Nació en Zacatecas	Obrero electricista oficinista Primaria y comercio Nació en D.F.
Trayectoria escolar	Considerada exitosa	Considerada exitosa	Considerada exitosa desde el bachillerato
Formación en Universidad	UNAM, FFYL Colegio de Pedagogía	UNAM, ENEP-Acatlán	UNAM, ENEP- Iztacala
Trabajos previos al Dpto. de Pedagogía	Ligados al campo profesional	Bancos	Ligados al campo profesional
Ingreso al Dpto.	Marzo de 1979	Agosto 1980	Principios de 1979
Estatus institucional (al momento de ingreso)	Contratación por horas, sin definitividad.	Contratación de Tiempo Completo	Contratación por horas, 12 hrs. 30 hrs.
Sección del Departamento en la que realiza sus labores	Sección de Formación Docente	Sección de Desarrollo Curricular	Sección de Evaluación Curricular

Trayectoria 1

Reconoce que la procedencia social de los padres es importante en la visión que ella tiene actualmente del mundo y de la manera en que asume la percepción de la realidad. Los efectos de los padres son evidentes en la actitud ante la vida y el trabajo. El padre tiene aspiraciones que no están relacionadas con su posición en la vida, no posee una trayectoria escolar amplia. Esto no le hace permanecer acrítico ante su realidad. De carácter discreto, nunca deseó tener un jefe y se empleaba de forma autónoma. Influye en su hija para la determinación de no tener puestos en los lugares donde trabaja: Trayectoria 1 asienta: “*Influyó en mi formación porque si hay algo que odio es ser jefe*”.

Por su parte, la madre es maestra y encara su profesión desde una perspectiva humana. Fuera del Distrito Federal el trabajo lo orientó del lado de la escuela activa, pero cuando llega a la capital tiene que asumir un currículum directivo; de todos modos realizaba más de lo que la planificación le tenía marcado. Enseñaba en primer grado de primaria, donde se enseña a leer y escribir y era capaz en su labor. Asumió su trabajo desde una ética interior, personal; en su labor era inquieta. Además, era justa y enarboló los ideales impulsados por la educación socialista en México, en la época de Lázaro Cárdenas. El capital cultural de la madre y la seguridad del empleo permitieron que Trayectoria 1 terminara sus estudios universitarios. Algunos familiares también tienen estudios universitarios.

Las relaciones familiares fueron variadas. Tenía buen trato con su hermana, pero no con todos los hermanos. Le interesaba tener notas escolares altas pues los hermanos constantemente mostraban buenas notas en la familia. El lugar en la dinámica familiar lo fue ganando, pues había preferencia hacia los hermanos mayores aspecto que afectó su vida y sus relaciones familiares. Desde pequeña tenía problemas por no poderse expresar correctamente. “No podía hablar como los otros, como los más grandes. Me acuerdo que hubo muchas, pero muchas burlas de mi forma de hablar. En casa venía *la risa, lo gracioso de la niña, pero nunca lo entendí como un festejo más bien la risa era represiva, la sentía demasiado sarcástica. No era sólo mi madre, eran también mis hermanos. Había como una deuda conmigo, era un freno que me estaba impidiendo*

expresar, hasta ahora si hay algo que me apasiona es encontrar nuevas palabras que denoten nuevas realidades”.

Tenía buena relación con su hermana. A los 19 años decide una vida independiente de la familia por no tolerar las diferencias marcadas que sus padres hacían entre ella y su hermano mayor.

La entrada a la escolarización le permite conocer grupos más allá de la referencia familiar y salir de la dinámica interna. *“Fue una experiencia muy padre porque era la posibilidad de no quedarme en la casa con mi abuela que era una maléfica; fue la posibilidad de incorporarme a un mundo con un nivel de socialidad mucho más amplio”.* Por efectos de trabajo en una escuela con asilados políticos logra valorar las relaciones familiares y entrar a la familia “pero de manera diferente”.

Trayectoria 2

Trayectoria 2 nace en una familia católica que emigra del centro de la república (Aguascalientes) a la Ciudad de México. Es el segundo de seis hermanos, pero al ser el primer hombre ocupa el lugar de primogénito en la familia. Su madre, con una presencia fuerte en la familia, demandaba a sus hijos virtudes ligadas al catolicismo, ella misma era catequista. La familia era numerosa y de escasos recursos económicos. En especial, en su casa tenían en alta valoración vestirse bien, formalmente, pero él no consideraba, como actualmente lo piensa, que eso fuese importante. Afirma que lo interesante es lo que la gente *“hace, lo que puede hacer, no tanto cómo se viste”.* Opinión que será constante en las relaciones que establece a nivel profesional. Habla poco acerca de las relaciones familiares.

Trayectoria 3

Trayectoria 3 no tiene antecedentes familiares ligados a la actividad profesional. Sin embargo, parece recibir influencia amplia por el deseo del padre de que cuando era niño aprendiera inglés. No cumplió el deseo, pero el hecho de que el padre comprara libros para su casa le permitió tener acceso a material que posteriormente sería crucial en su vida: el gusto por las ciencias naturales. “Eran otros temas los que llamaban mi atención, los de ciencias naturales; inicia un gusto especial por este

ámbito. Cuando llegaban a la casa me los apartaba, *los veía como míos, mi padre los compraba para todos pero yo hacía mi apartadito; los de biología eran mis predilectos*".

En la trayectoria no se encuentra mayor referencia a las relaciones familiares internas.

Reflexiones

El seno familiar marca, indudablemente, a los sujetos en los gustos, modos e intereses. En términos freudianos actúa como principio de realidad a partir del cual los sujetos testan y moldean sus intereses. Lo logrado en la familia parece influir en buena medida en la transferencia de las relaciones hacia los grupos externos.

Vemos continuidad y discontinuidad con el capital cultural heredado de los padres. En términos escolares han avanzado en las trayectorias, todos tienen más alto nivel de escolarización. Se percibe el pase de estafetas en intereses cognitivos de los padres hacia los hijos y por lo tanto, el nacimiento y configuración de una matriz del deseo de saber, donde los contenidos y contenidos se soportarán.

En términos genéricos, si bien es cierto que asumen ideales familiares, también los sujetos particulares acceden activamente a formar un punto de vista particular, y no siempre ligado a la tradición familiar. Hay valores asumidos plenamente. Los valores de oposición son también valores que toman como referencia lo conocido y establecido en el seno familiar.

La búsqueda por un lugar en la familia, por un tipo de reconocimiento concreto impulsa a los sujetos, por oposición, por conformidad, al encuentro con bálsamos que configuran una matriz de identidad, que no es copia de lo que han heredado del seno familiar. Las ordalías generadas en el seno familiar funcionan como embrague en la búsqueda de una identidad, de un lugar en el mundo.

8.2. “HABITUS” DE LA ESCOLARIZACIÓN

La experiencia escolar parece ser inevitable a los ciudadanos mexicanos desde la institucionalización del sistema educativo. Existe el derecho y la obligación de la asistencia escolar, pero la forma en que cada individuo transita por la institución es variopinta en múltiples sentidos. Mostraremos en esta sección: cómo el saber adquirido en la escuela se va integrando; cómo se va estructurando la imagen del docente, puesto que los formadores trabajarán con este sector; cómo se fueron perfilando las relaciones entre los pares y las razones que se dan los sujetos acerca de su elección profesional.

En términos teóricos, exponer en las trayectorias los trazos escolares es poner en juego la idea de que el capital escolar es una forma del capital cultural que han adquirido los agentes sociales.

8.2.1. Constitución escolar del deseo del saber

La escuela enseña, como afirman los teóricos del currículum, contenidos seleccionados institucionalmente para ser mostrados a los ciudadanos. Pero al ser un medio de relaciones sociales, a la vez se aprehenden vínculos. Modos de relación con el saber y con los otros que afectan tanto la percepción de la realidad, la adquisición de un estilo cognitivo como los valores que están en juego en el medio, en el contexto. En la tarea de asimilación de contenidos van adosados los sentimientos que cada individuo coloca en la tarea de aprendizaje.

Trayectoria 1

Los inicios de la educación en Trayectoria 1 son traumáticos por separarse de la hermana desde kínder. Aprendió de ello que lo que se tiene que hacer en la escuela es por uno mismo: “lo que puedes hacer es por ti ¡y no hay más!”. A partir del kínder, en donde todo lo platicaban, se da cuenta de que todo lo que se aprende es por medio de la palabra; no fue esa “*idea que tenía yo, que si vas a ver pan, haces pan*”. Sin embargo, recuerda actividades placenteras: “*Era interesante, realizábamos bailables, juegos*. Tendría que señalar que la experiencia de la escuela urbana hace

totalmente *diferente la vivencia en la escuela, no hay posibilidad de ir más allá del patio, se toma la clase y uno se va a la casa*".

Aunque la situación en la escuela primaria era placentera para aprender, recuerda haber tenido profesores "malos" o que no mostraban gran interés por la labor que realizaban al interior de la escuela: ningún maestro le apasionaba. Era una alumna con buenas calificaciones y no percibía obstáculos con los contenidos curriculares, aunque las matemáticas se le hicieron problemáticas. El español le atraía porque "gustaba encontrar nuevas palabras que denotaran nuevas realidades; llamarle a las cosas por su nombre, era como suplir la deficiencia que sentía en relación con el lenguaje".

Volaba su imaginación con las tareas escolares. "*En secundaria todo el mundo odiaba la cartografía, por el contrario, a mí me gustaba, sentía que era una forma de viajar, de conocer el mundo. Iluminaba los mapas. Ponía a cada país su colorcito y el margen más oscuro. De historia me encantaban las batallas que se iban ganando, y luego qué pasaba con las batallas. Sin ser muy nacionalista, el contenido de las culturas mesoamericanas me gustó mucho. No recuerdo alguna materia que me haya resultado chocante. Algo muy lúdico fue el tema del "Ciclo de Oro Español". Por otro lado, la maestra de inglés marcó una inhibición intelectual, de rechazo. A partir de ahí ligué a los yanquis a la experiencia que había tenido con mi maestra de inglés, apenas ahora estoy tratando de superar ese hueco*". La educación básica le mostró diferentes contenidos, pero no todos fueron de su agrado y sentía como obligación aprender algunos que no le parecían interesantes.

En la universidad aprende cosas novedosas, que inicialmente se le hacen complicadas. El aprendizaje se manifestaba en el reconocimiento de campos de conocimiento y que éstos incluyen palabras, lenguajes concretos. Había que "aprender a hablar... aprender palabras". Para ella cambia la imagen del maestro que antaño tenía por la relación que los profesores muestran hacia el dominio del contenido. En el nivel universitario ya se percibe una toma de partido por contenidos concretos: "Me atraían los cursos que tomaban *las fuentes directas*. Otros docentes me mostraron contenidos novedosos, interpretando textos complicados (Cassirer con su "Filosofía de la cultura"), no me importaba que nos leyera directamente

del texto –a algunos de mis compañeros esto no les gustaba–. Las materias ligadas a las cuestiones técnicas siempre fueron un dolor de cabeza”. No obstante, de su formación universitaria hace un balance: “Si hago un recuento de *mi formación universitaria* puedo decir que *fue más bien tecnológica; teórica y metodológicamente*”.

Trayectoria 2

Para Trayectoria 2 la escuela fue un lugar que proporcionaba placer. No sentía agrado por los periodos vacacionales pues era un indicio de que la escuela estaría cerrada por un tiempo. Tanto le gustaba que un día que se fue de pinta en la escuela primaria, que no entró a clases, en vez de divertirse, como muchos chicos lo hacían, se aburría. Dice “*no le encontré chiste; me aburrí. Me acuerdo que estaba sentado, en un cerrito, frente a la escuela, era la hora del recreo y veía hacia la escuela como diciendo mejor me meto ¿no?*”

Los contenidos escolares en la escuela primaria, en general, no representaban mayor problema. No percibía algún contenido como complicado para ser asimilado, ni los exámenes le preocupaban. Valora como exitosa su trayectoria escolar. Regularmente tenía calificaciones altas y sus padres poco presionaban para que rindiera bien en la escuela primaria. En algún momento, cuando parecía tener bajas calificaciones, su mamá le dijo: “*¿qué te pasa?, ¿ya no quieres ir a la escuela?, para que te vayas a trabajar, o vas a ser un buen estudiante o te metes a trabajar*”. Desde ese momento aparecía el fantasma que lo persiguió constantemente en toda su trayectoria escolar: la división entre escuela y trabajo.

La escuela secundaria fue una proyección de su estadía por la primaria. No se afanaba por algún contenido. Sólo anota que, más que los otros contenidos que le brindaba la escuela, geografía era algo que le llamaba la atención. La anécdota incluye el estilo de trabajo del maestro: “*Preguntaba el maestro: a ver, competencia, ¿quién sabe la capital de tal? Quizá podía mucho y por eso me gustaba*”.

El bachillerato le presenta nuevos contenidos. Al estudiar en una nueva opción universitaria, con nuevos métodos y contenidos (Colegio de Ciencias y Humanidades, CCH) y con profesores que habían sido participantes de movimientos estudiantiles –1968 y 1972– le lleva a in-

teresarse por aspectos políticos. En relación con los nuevos métodos, propuestos por el bachillerato, señala que *“había una invitación a participar, a opinar, a discutir, a defender posiciones, discutir en grupo. Es decir, todo eso me hacía sentir bien, daba mi opinión, discutía en los grupos, participaba. Era un ambiente muy pedagógico, los maestros ponían mucho énfasis en el método, era muy novedosa la experiencia. Era un lugar donde la pasabas bien, un lugar interesante, un lugar donde podías aprender. Por influencia del papá de un amigo –que era un gran lector–, aprendí y me hice fanático, devorador, lector de novelas; leí todo el boom latinoamericano. A la vez que iniciaba una posición antiyanqui, antiimperialista, a veces desde una posición fanáticamente marxista”*.

No tenía problemas con los contenidos que el bachillerato le mostraba, pero una nueva predilección se esbozaba: las explicaciones sociológicas y políticas. Señala que puede ser una transferencia de asuntos católicos asimilados previamente. *“Mi predilección por las cuestiones sociológicas o políticas tal vez esté relacionada, estructuralmente, con la idea cristiana de entregarse a los otros. Encuentro que hago cosas que, estructuralmente, son parecidas, racionalmente dejé las explicaciones católicas y asumí explicaciones sociológicas de solidaridad con la clase dominada, y ese tipo de cosas. Me sentía con afanes muy críticos y sociológicos; esos afanes de darse al otro, todo eso yo creí haberlo abandonado. Ahora pienso que estaba haciendo una práctica parecida, pero con contenidos distintos”*.

Estudió licenciatura a la par que tenía que trabajar ya en compañía de computadoras, ya como empleado bancario. Como empleado de bancos, asevera que la tarea era intensa y de gran responsabilidad, pero que intelectualmente demandaba poco, por lo que el trabajo lo consideraba aburrido. *“Te puedes pasar veinte años de tu vida sumando y restando y estás en lo mismo, no se avanza ni un milímetro. Cuando combiné el trabajo con mis estudios de pedagogía, mis compañeros (del banco) me decían: tú que haces aquí, estás loco –no me decían que era pedagogo–, ¡qué hace un filósofo en un banco! No tenía tiempo para hacer muchas cosas; quería tener tiempo para ir al cine, para hacer cosas culturales, para ir a conferencias, mesas redondas, hacer vida universitaria, en eso envidiaba a algunos compañeros que podían darse ese lujo”*.

Los contenidos que más le llamaban la atención en su paso por el nivel universitario eran los relacionados con los aspectos sociológicos. En especial la explicación que daba Durkheim de la pedagogía. *“siempre me impactó y me gustó mucho la definición de Durkheim acerca de la educación, siempre me gustó me resultó muy buena; la pedagogía es la reflexión sobre cuestiones de educación, yo me quedé con eso. Nunca con la parte de con miras a mejora, o con miras a proponer mejoras. La utilizaba y la defendía, la defendía ante mis compañeros que me decían ‘pero es funcionalista’. Bueno sí, pero es que la pedagogía es la reflexión sobre cosas de la educación, el objeto de estudio de la pedagogía es la educación”*.

En esta serie de planteamientos sociológicos, con su ya establecida posición antiyanqui, ubica a autores como Baudelot y Establet (La escuela capitalista) y Vasconi, quien desde su posición ideológica de izquierda proporcionaba una explicación racional a las condiciones sociopolíticas que se vivían. El estilo de trabajo instaurado en la universidad era oponerse a todo. *“En nuestras clases continuábamos funcionando como en el bachillerato, no sabíamos nada, éramos escépticos y criticábamos muchas cosas. Era como debatir ingenuamente, porque a veces ni entendíamos el libro –mis libros estaban llenos de notas–, a autores de consistencia y envergadura se les cuestionaban cosas elementales, eso ilustra la actitud que teníamos”*.

Haber estudiado en una escuela universitaria, pero alejada de Ciudad Universitaria, al sur del Distrito Federal, le deja huella. Quería estar bien formado, ideal de sí mismo que le llevaba a ser voraz lector y comprador de libros. A pesar de su predilección por las materias sociales, las demás materias que integraban el plan de estudios las tomaba con la misma importancia. Los trabajos que entregaba *“Normalmente... incluían dos o tres veces más de la bibliografía que solicitaban. Aunque tenía predilección por las materias de contenido social, trabajaba al parejo todas las materias”*.

Tener que combinar trabajo y vida universitaria le permite hacer un balance positivo de su trayectoria universitaria. *“Si pudiera hacer un balance de este periodo de mi vida, podría decir que siempre me gustó la vida de estudiante. Ya que mientras estudiaba no podía trabajar en el campo educativo, entonces se me hacía como idealizado, algo muy*

ideal. Puedo decir que sentía un buen desempeño, que podía dar clases, no recuerdo una experiencia traumática exponiendo. No recuerdo una situación difícil que no pudiera resolver, que alguien me cuestionara y que me señalara dónde está mi contradicción, o dónde está el defecto de mi exposición. Reitero que me gustaba la vida de la enseñanza, la vida de la universidad, el trabajo en la escuela, y quería trabajar en eso”.

Trayectoria 3

En la época que inicia Trayectoria 3 su trayectoria escolar no era común el nivel de estudios preescolar. Algunos asistían a escuelas ligadas a grupos religiosos, como es su caso, para adquirir lo que en su época se llamaban las primeras letras. Lo que hace que se adelante a lo que más tarde, en la primaria, se mostrará como contenido básico para ser aprendido por los alumnos. La experiencia escolar en este nivel la considera placentera. Sensación que será recuperada hasta el bachillerato. En el grupo de las primeras letras, señala, *“simplemente era como una manera de educar, de sentir que te estabas aproximando a algo. No tenían la obligación de sacarte con algún nivel, ni con una maduración ni nada. Cada quien hacía lo que podía y a mí eso me gustaba”.*

En la primaria, por el estilo pedagógico de los profesores sentía que, más allá del cumplimiento con normas para la realización de las labores escolares, el contenido no les importaba mucho a los profesores: les interesaba más el orden. De otros profesores no aprendió ni el contenido, como sería el caso del español. Por su cuenta ya había asimilado algunos contenidos de su preferencia, biología por ejemplo, pero ante el docente se consideraba imposibilitado para mostrarlo. Añade que también se sentía incapacitado para exhibir lo que él sabía, en comparación con otros compañeros que tenían más facilidad que: más adelante racionaliza la diferencia como déficit cultural. En la primaria, un hecho fundamental será el eje que organizará su relación con el saber. *“Por el quinto año de primaria mi mamá, en el rollo de ver a su pobre hijo desecho en lágrimas porque no podía resolver un problema, me ayudó en la solución del siguiente problema: un cuarto de kilo cuesta tres pesos, ¿cuánto cuesta kilo y medio? Mi mamá se acercó y me dijo: bueno, a ver, ¿cuál es el problema? (Hizo un razonamiento que hasta la fecha uso. Siempre tengo que saber cuánto vale la*

unidad; el primer paso es saber cuánto vale la unidad, y el segundo ya cuánto vale la parte). A partir de ahí me di cuenta que todo era sencillo, primero se tenía que saber cuánto vale el total y de ahí entonces ya cuánto valen las fracciones, los múltiplos, submúltiplos. Lo mismo le digo a aquellos que tienen dificultades, lo primero que se tiene que hacer es encontrar la unidad como patrón y, en segundo lugar, encontrar el sentido del problema. Así, el que piensa y el problema se unen. De esta manera empecé a tratar a todos los contenidos, buscándoles una lógica, una estructura básica". Recuerda que su padre en primaria le compró un libro sobre "El reino animal" y se aprendió los contenidos que ahí se mostraban.

Consciente de su deficiencia cultural, en secundaria se dedica a leer libros de diferentes ámbitos de conocimiento y busca la lógica de cada uno de los campos. La forma en que organiza el saber en el campo de la biología la extiende, la transfiere a otros, como el de la matemática: "En la secundaria jugué a resolver de diferentes formas un problema". Reconoce que la forma de resolver los problemas en el ámbito de las matemáticas le impactó "Todo era susceptible de ser organizado alrededor de un esquema... *no se necesita aprender ni fórmulas, ni fechas, ni personajes, ni definiciones, sino lo que se necesita saber es cuál es la lógica de estructuración con la que se va a resolver un problema y ya*". Los estilos docentes llevaron a que algunos campos disciplinarios no fueran de su agrado, como la historia y el español, pues no les encontraba sustancia. La relación con el español cambia al hallarle un esquema básico, a partir del cual organiza la información. Para él tiene sus efectos, le permite respirar tranquilo y pasar esa materia sin ningún problema. Ya tenía el conocimiento que la maestra dominaba.

En el bachillerato continúa empleando el esquema aprendido y ello le permite reorganizar el aprendizaje de algunos ámbitos de conocimiento, como el de las ciencias sociales. La corriente estructuralista de explicación de los fenómenos históricos le autoriza a adentrarse en el campo de la historia. "Me presentan la historia a través de los esquemas fundamentales de Martha Harnnecker; una visión estructuralista de los temas sociales. *El esquema era bonito, pero había muchas dificultades para llenarlo, las cosas son vivas y sentía que había cosas que no podía explicar*".

En este nivel incorpora como conocimiento escolarmente aprendido, fuera de la estructura del plan de estudios, el político. La conjunción de estos saberes le permite crearse una imagen especial: ser activista político y a la vez buen alumno. Concepto de sí mismo que le lleva a incorporarse al nivel universitario al elegir la carrera de psicología.

La elección de la carrera le permite vincular tanto su añejo interés por las ciencias naturales como el reciente acceso a las ciencias sociales. En la época, la solución a la intersección de los dos ámbitos lo daba el modelo de la psicología rusa: “una especie de conductismo emparentado con el marxismo”. Adhiere a esta base la lectura que escolarmente se le presenta de Piaget y de diferentes versiones del marxismo: la visión estructuralista; la que ligaba marxismo y conductismo; la que ligaba el marxismo y la filosofía analítica. Con el marxismo tenía una relación dual, así los otros se lo habían mostrado, por un lado, abierto a nuevas perspectivas de la corriente y, por otro, la tomaba como certeza para dar lectura de su mundo circundante. *“El marxismo me enseñó a dudar de él mismo (agarraba el marxismo como receta en muchos casos), o siento que los que me enseñaron marxismo me dieron esa posibilidad; algo así como que ya tienes construida la cosa, trata de atacarla para ver si de veras funciona”*.

En la carrera de psicología el conductismo era la visión principal que orientaba la formación, sin embargo, pronto aprendió a criticarla y aceptar nuevas orientaciones sobre el campo, posición que fue asumida en reuniones con pares en donde discutían las virtudes y vicios del conductismo como eje de la formación del plan de estudios. No obstante, contrario a la visión que tenía del marxismo, el conductismo no permitía el cuestionamiento a su propia estructura: *“el conductismo era un esquema cerrado, parecía una iglesia; si se cuestionaba una de sus bases, siempre había un alud de críticas sobre ti”*. Reconoce que la formación en la licenciatura fue una completa mezcolanza: lectura de conductismo, marxismo, interpretaciones de Freire, Foucault, Bachelard.

La participación activa, política, le lleva como estudiante de la licenciatura a organizar eventos para ampliar el horizonte de formación que por entonces recibía. Sin embargo, observa que el peso institucional es fuerte, “por esa época salió un libro que cuestionaba fuertemente a al-

gunas tradiciones en psicología, era *Psicología: ideología y ciencia*. Invitamos a sus autores (y a otros), el evento provocó grandes expectativas. Pero pronto se olvidó, el peso de la institución hizo que eso se borrara pronto de la memoria de los estudiantes”.

La estructura básica de aprendizaje, de la búsqueda de elementos sustantivos de los campos de conocimiento, la mantiene en la licenciatura. La indagación tenía efectos subjetivos; “Por eso andaba con un libro diferente bajo el brazo; los leía, pero muchos de ellos no los terminé. Era como *la búsqueda de la completud, sentía que sí se podía*”. Ello le permite ampliar los horizontes cerrados que le ofrece el conductismo. Forma de aprehender la realidad que más tarde es modificada. “Más adelante comprendí que *todas las cosas tienen procesos, que una reflexión tarda años en llegar, los libros la pueden tener resuelta, pero las personas tenemos otro tiempo para procesar la problemática de los campos de conocimiento*”.

8.2.2. Imagen del maestro

Los relatos escolares no pueden excluir la figura del maestro. Ha sido depositario de roles institucionales, transferencia de figuras paternas, objeto de amor, odio, rivalidad. Además, es el referente sustantivo de la labor de los pedagogos, de los formadores de docentes.

Trayectoria 1

La imagen de la maestra es diversa. En especial la de su madre le parece distinta a la que se encontró en la educación básica. Dice del trabajo de su madre: “*Tenía muy buena capacidad, siempre le tocó enseñar a leer y escribir a los escuincles, 30 años trabajó en primero (de primaria), nunca se cansó. Pero eso sí, el día que cumplió 30 años de servicio se jubiló y dijo: “hay que darle paso a los que vienen”, tampoco era la idea del sacrificio de la maestra que se muere en el banquillo; se jubiló y es feliz. Digamos que mi madre asumió la educación desde una ética interior, que permite encarar la educación siempre en ese plus, en el lado humano... Mi madre era maestra de tiempo completo, siempre estaba pensando en “qué voy a enseñarles a los alumnos*”.

No obstante, no se encuentra la misma idea al recordar a sus maestros del ciclo básico de enseñanza y las situaciones que va enfrentando *“Aureolita era una viejecita, hacía lo que podía y nosotros también, pero sí aprendimos a leer y escribir sin mayor complicación. Por esa época tuvimos una experiencia espantosa, un día faltó Aureolita y nos mandaron con otra maestra que por cada error que cometían las niñas les daba un “borradorazo” en la cabeza, salí horrorizada, no sé si fue una pesadilla o fue real, pero yo creo que sí fue real”*. Y racionaliza frente al hecho: *“Sentía que la docencia tendría que estar regulada en otro nivel, orientada con más humanismo, aunque en aquella época no lo reflexionaba así; tenía la sensación de que las cosas funcionaban por las voluntades de los maestros”*. A pesar de esa experiencia *“en general, lo pasé bien en la escuela básica, era placentero ir”*. Asistir a la escuela primaria le permitía *“denotar nuevas realidades; llamarle a las cosas por su nombre, era como suplir la deficiencia que sentía en relación al lenguaje”*.

Más adelante indica: *“En mi trayectoria escolar he tenido profesores de todo tipo, y mi opinión está en relación con los niveles del sistema educativo. En primaria conocí todo tipo de profesores, algunos dedicados, otros maléficos, algunos más que hacían su trabajo sin mucha pasión; la consecuencia es que hacían las actividades por puro trámite. En la secundaria fue igual mi comportamiento, pero el sistema era más rígido. En muchos casos sentí que realizaban acciones importantes para los alumnos (como en el caso de mi inhibición intelectual hacia el inglés) y que había cosas que se podían mejorar. En mi trayectoria percibí muchas arbitrariedades, contra mí, contra mis compañeros”*.

El acceso al nivel universitario transforma la relación que tiene con los docentes. Como arriba se indica, le interesan, en especial, los profesores que tratan fuentes directas. Pero detesta los que están estrechamente vinculados con aspectos técnicos, que ella no asimila o con otras áreas de conocimiento que no lograría hacerles frente, al respecto asevera: *“hubiera sido para mí demasiado torturante trabajar con discapacitados; y por otro lado, trabajar en sociopedagogía a partir de los grupos marginales tampoco fue para mí: sentía que me iba a involucrar demasiado en la desgracia de otros. Sabía que tampoco podía hacer nada. No sentía que hubiera una posibilidad en mí de la ayuda, además como que esto de la*

ayuda como que remitía a lo cristiano. No sentía que era así como había que ayudar a los marginados”.

También la relación de “respeto” con los maestros cambia a lo largo de su trayectoria escolar. En la educación básica “nunca les respondió a sus docentes”. En la universidad establece formas de relación diferentes, recuerda que “la maestra de psicotécnica, por ejemplo, nos dictaba. Me reprobó, pero le fui a dar las gracias por diferenciarme. Le dije ‘sabes ‘O’ esto es un halago, porque eso quiere decir que tú y yo no tenemos nada que ver, gracias”. A pesar de que tenía inclinación hacia el área socio-pedagógica, “se dieron casos curiosos en esas materias que me hacían repensar mi interés. Por ejemplo, tuvimos desarrollo de la comunidad; en la escuela la maestra llegaba disfrazada de señora y a la comunidad de estudio llegó disfrazada de proletaria: ese asunto estaba muy raro”. Además, no saber la posición ideológica de sus profesores le incomodaba.

Trayectoria 2

Trayectoria 2 no apunta figuras importantes de maestros en su trayectoria escolar. Sólo tiene en mente el hecho de que el contexto escolar le hacía sentir bien. En sus palabras; “no hay, tal vez, figuras entre mis maestros que hayan sido importantes en mi trayectoria de estudiante, sobre todo. En la escuela, me sentía a gusto, contento, divertido, por eso el irme de pinta no me gustó. Esta relación con la escuela no cambió, desde primaria me gustaba, me sentía contento, a gusto, en los ciclos posteriores la adaptación corría conforme la edad. No tengo una imagen mala de los maestros (agresivos o amenazadores). No sé si era buen estudiante, pero al menos tenía una relación buena con los maestros, y ellos hacia mí tenían deferencias. En general, no me llamaban la atención, ¿cómo decirlo? era siempre bromista, juguetón, no grosero ni boicoteador; bueno el boicot podía estar en las bromas, pero no me salía de la escuela. Con todo, al mismo tiempo que era bromista y juguetón, era aplicado”.

“En el bachillerato, a los maestros les cuestionaba su incapacidad, su falta de participación, su posición, su lugar. Mi ideal de maestro es alguien que maneja sólidamente contenidos, que maneja sólidamente el campo que enseña y que tiene suficiente desenvoltura o habilidad para comunicarse, para controlar la situación del salón. Ya en el salón, pues

que la relación educativa no sea una amenaza o *la imposición de una disciplina, sino poder hablar, decir, opinar, inclusive oponerse; llevarse bien; es decir, no ser autoritario, no ser irracional, cuando te tengas que callar o disciplinar que sea porque obedece a razones valiosas, importantes, no arbitrariamente impuestas por el otro*. Tal vez por eso participé (en la universidad) *para correr a algunos maestros, por burros, porque no manejaban el contenido.*”

Trayectoria 3

La visión que tiene Trayectoria 3 sobre sus profesores en la trayectoria escolar muda en sus encuentros en el sistema escolar mexicano. La más placentera fue el encuentro inicial con sus profesores de “Las primeras letras”. Imago que se modificará al pasar al siguiente trayecto escolar.

En la escuela primaria la visión que tiene de los maestros es más bien negativa. Por un lado, rememora a aquellos profesores que sólo se dedicaban a revisar que las tareas escolares estuviesen en orden, sin valorar el esfuerzo o en su caso el contenido que Trayectoria 3 procuraba asentar en sus cuadernos. Aprendió a burlarse de sus profesores en los cuadernos. Dice *“podía poner hasta groserías en los apuntes y nunca se iba a dar cuenta y lo llegué a hacer. A mis amigos les enseñaba que en medio de los apuntes ponía groserías, sabía que iban. Sobre esas anotaciones me ponía las calificaciones. Ese (profesor) era como el contramodelo”*.

La representación de los profesores tampoco mejoró en el nivel secundario y reconoce limitaciones personales para establecer relaciones con ellos. “La clase de biología me gustaba mucho, pero no era capaz de demostrarle a la maestra lo que sabía, no lograba acercarme a ella para demostrar mi interés por la disciplina”. A algunos maestros les tenía terror, como el caso de la maestra de español, que califica de berrinchuda. Consideraba que la maestra no le enseñaba nada, pues calificaba a los alumnos de tontos, pero logró aprender la estructura básica de la materia y con ello superar el temor que sentía. Con el aprendizaje de la arquitectura fundamental de la materia “Ya le había quitado el conocimiento, *ya tenía el arma*” que ella poseía.

Otro lugar tuvo el maestro de biología del tercer año de secundaria que mostraba tener carácter fuerte, pero era amigable, a la vez que “re-

presentaba una figura paterna muy interesante porque también sabía ser tierno". No obstante, el método de trabajo del profesor era clásico: dictaba, pedía presentaciones limpias en los cuadernos de trabajo, dibujos ordenados y la evaluación era acorde con lo que se plasmaba en ellos: *"me gusta la materia... no hay problema"*.

En el bachillerato la percepción respecto a la figura del profesor se modifica. En mucho debido a su naciente interés por la participación política. Los profesores con los que se relaciona son herederos y participantes del movimiento estudiantil del 68 y del 72 (protestas estudiantiles en donde los estudiantes al reivindicar aspectos políticos y sociales fueron masacrados). La reciente apertura de los Colegios de Ciencias y Humanidades (que fueron una alternativa como plan de estudios de nivel bachillerato) cobijados bajo los lemas de la Unesco de aprender a aprender, aprender a hacer y aprender a ser, es el contexto en donde Trayectoria 3 ensaya diversos tipos de vínculos con sus profesores, con el saber y con sus pares. Sus *"profesores fueron dirigentes destacados en aquel tiempo, algunos de ellos fundaron la "Prepa Popular" (recuerdo a M. E. E. C. y J. M.)*. Estos profesores me enseñaron a ver los contenidos históricos de una manera diferente. *...Los profesores se creían realmente lo que estaban haciendo y eran consecuentes*". La invitación que los profesores hacían a los estudiantes para asistir a la biblioteca marca el trabajo académico de Trayectoria 3. En la biblioteca encuentra un nuevo mundo que le permitía el acceso a múltiples campos de conocimiento.

En la licenciatura, la imagen del maestro está ligada a los contenidos que se mostraban en la carrera. Maestros con dominio diferenciado del contenido y con diferentes perspectivas; asienta que su formación universitaria fue una mezcolanza. El nivel educativo que tuvo más influencia en él fue el bachillerato, al respecto dice: *"fue más formativo el bachillerato que el nivel profesional*. Los maestros nos mostraban que éramos capaces de hacer diferentes cosas, sentía que me podía poder enfrente lo que sea y era capaz de hacerlo".

El ingreso a la ENEP-I le permite dar un vuelvo a la imagen que tenía del profesor, ya que inicia en el rol de formador. Aunque reconoce que algunas habilidades en el trabajo de asesoría las había adquirido en la ayuda que ofrecía a sus compañeros, experimentaba falta de habili-

dades deseables para ser buen profesor. “*en ese momento me di cuenta que las características deseables de profesor no las tenía; el profesor bien organizado, que expresa lo que quiere de una manera clara, que sabe llevar el hilo de la argumentación a ciertos puntos, que sabe estructurar actividades para los alumnos, que no nada más habla, que sabe estructurar actividades significativas.* Esas cualidades no las poseía, pero ahora tenía tiempo”.

8.2.3. Grupos de pares, de referencia

La relación con los semejantes impronta las actuaciones de los individuos en el sistema escolar. Rivalidad, competencia, oposición, solidaridad, amor, odio, búsqueda de identidad, son aspectos de la experiencia que se dan con los otros. Estos modos de relación tienden a imprimir las relaciones con los otros y mantenerse a lo largo de la trayectoria escolar, en ocasiones son mudadas por variantes de vínculos recién aprendidos.

Los vínculos con los pares llevan a valorar diversos aspectos: las relaciones con la autoridad, el desarrollo de la capacidad crítica o la consolidación de roles en los grupos de pares. La adquisición de un punto de vista actúa como principio de realidad a partir del cual valorar la actuación propia y la de los otros.

Trayectoria 1

En la educación básica, los compañeros escolares de Trayectoria 1 no fueron un acicate para el estudio; desde entonces percibe que se realiza en un mundo de soledad. No aprendió formas de trabajo grupal en el plano académico. Las relaciones grupales las recuerda, en la época pre-universitaria, como relaciones de juega y no movilizadas por la adhesión a contenidos escolares.

Por otra parte, en la universidad, por el hecho de que Trayectoria 1 tenía que trabajar para pagarse los estudios, al principio se le dificultó encontrar pares con los cuales realizar trabajos escolares. Muchos de sus compañeros no compartían sus ideales de perfección y obsesión por el trabajo. Ya avanzada su trayectoria, en el plan de estudios halla nuevas formas de relación entre pares: “*Fue interesante cuando pude encontrar un nivel de responsabilidad compartido. Nos reuníamos en los momentos*

que podíamos, incluso en la noche. Pedagogía se cursaba en cuatro años y me dije: “rápido, bien y de buen modo, y ni un minuto más”.

La relación con sus pares en la universidad no la definía por cuestiones de género, a pesar de que tenía una imagen variada de las mujeres (las bonitas, las feministas) y percibía a los hombres como sumisos ante la mayoría de la población femenina que componía la carrera de pedagogía. *“Por eso, para mí no había diferencia de género sino de las posiciones que se daban frente a las materias y de la configuración de los grupos que generalmente eran cerrados, a los que obviamente no se entraba”.*

Trayectoria 2

Desde la primaria, Trayectoria 2 mantenía buenas relaciones con sus compañeros, no recuerda amigos especiales y se sentía popular con sus compañeros de grupo. *“Gozaba, bromeaba y se reían los compañeros; en el salón, participaba y acertaba la mayoría de las veces; me gustaba, me gustaba la escuela”.*

En la secundaria era famoso por travieso y observa: “me resultaba muy satisfactorio que me reconocieran muchas gentes y que me vieran capaz de hacer bromas o cosas que ellos no se atrevían”. Por la edad de quince años, y mediante una invitación familiar, se integra en un grupo católico llamado “Jornadas de Vida Cristiana” con una estructura jerárquica bien delimitada. Lo que le impacta en ese momento, y parece tener efectos para el futuro, es cuando le piden dar una plática sobre la dinámica de los retiros. *“Preparé mi plática, la ensayé, la presenté; la primera vez que di esa charla me fue muy bien. Fui muy claro, nunca me interrumpieron, nunca se me olvidó nada, nunca me hice bolas. Ahí como que probé, por primera vez, las delicias de tener un público”.*

En el bachillerato, por efecto de la metodología de trabajo, participaba activamente en las tareas y mantenía el mismo tipo de relaciones que relata de la secundaria.

En la universidad, por el hecho de tener que trabajar y simultáneamente realizar sus estudios, colabora en los trabajos evaluativos con muchos estudiantes. Al respecto afirma *“pero nunca encontré un compañero que tuviera el mismo nivel de onda ni en cuanto a responsabilidad ni*

en cuanto a entendimiento de las cosas. Bueno, trabajaba con diferentes compañeros, incluso en un mismo año escolar podía hacer trabajos con personas diferentes para las diversas materias que cursábamos; en una materia hacía el trabajo con uno y en la otra lo hacía con otro totalmente distinto. Ahora, en verdad, yo llevaba la voz cantante; el trabajo se hace así, etcétera; la redacción final yo la hacía. En muchas ocasiones prefería hacer el trabajo individualmente; me sacaba de onda que el trabajo se tuviera que hacer obligatoriamente, cuando tenía mala experiencia con un grupo. En ocasiones negociaba con el maestro para que me diera oportunidad de hacer los trabajos individualmente. Aunque estaba familiarizado, desde mis actividades con los grupos religiosos, no siempre me gustaba hacer las cosas en grupo; regularmente teníamos diferentes ritmos, hay que contar que, por ese entonces, simultáneamente, trabajaba y estudiaba”.

A los grupos de pares en la trayectoria universitaria, Trayectoria 2 los calificaba de acuerdo a ideología que asumían. En su salón de clases había el grupo de los burgueses con los que se oponía y les “*evidenciaba su ideología, sus actitudes discriminatorias, permanentemente teníamos pique. Los tachábamos de burgueses, supongo que ellos de nacos a nosotros”.*

Trayectoria 3

La colaboración marca el inicio de la relación de Trayectoria 3 con los compañeros de escuela primaria. Afirma que no estaba interesado en sobresalir de cara a ellos aunque veladamente se preguntaba sobre la incapacidad de sus compañeros de aprender algunos contenidos que para él eran claros. Asume que el hecho de que su padre le comprara libros, lo hacía un alumno adelantado en relación con sus compañeros de primaria. Esta diferencia le permitió iniciar relaciones colaborativas con sus amigos, a los que les enseñaba a partir de la forma en que él aprendía.

En la secundaria reconoce la existencia de grupos y la importancia de poseer algunos atributos para llamar la atención de las chicas. Clasificaba a sus pares como los inteligentes, desmadrosos y deportistas. Deseaba pertenecer al primer grupo: “*hubiera querido pertenecer a ese grupo de los inteligentes, de los que sabían hablar, expresarse ante sus maestros. Relativamente consciente de esta deficiencia, observaba a mis*

compañeros. De uno de los inteligentes aprendí el estilo que tenía para dar respuesta a las preguntas que los profesores le planteaban”. Anhelaba pertenecer al grupo de los chicos y chicas inteligentes. Aprendió que a las chicas les interesaban los deportistas y ello lo impulsa a este tipo de actividades. Se une a actividades de conjunto pero sin tener que competir con sus camaradas, por eso elige atletismo.

Trayectoria 3 reconoce que tenía compañeros que podían expresarse fácilmente; en relación con ellos se situaba en déficit, mismo que logra superar en la escuela secundaria al imitar la forma en que algunos compañeros se presentan ante sus pares y los maestros. De un compañero que daba respuestas claras cuando los profesores le cuestionaban imita su estilo; el chico al dar respuesta repetía las palabras de las preguntas que se le planteaban. Trayectoria 3 relata: *“¡Ah! ¡ahí hay un truco! Dije, ese truco me lo voy a aprender”*. Este tipo de acciones funcionaban como estructura (de la misma manera en que logró asimilar lo sustantivo de los campos de conocimientos) que trasladaba a las relaciones que mantenía con sus compañeros. Otro hecho se añade a este tipo de experiencia: *“alguna vez tuve problemas con un bravucón, lo enfrenté con cara adusta, le dije: “pues tranquilo” y que me dice “no hay bronca”. Desde entonces no me volvió a molestar, aprendí que es más cómo te presentes, es más cómo te vea la gente y no ese terror tan grande que tenía al hacer las cosas”*.

En la licenciatura, el encuentro con personas que Trayectoria 3 califica de intelectuales tiene efectos en él. “Cogía libros de diferentes contenidos y me metía en ellos para buscar el esquema básico de cada disciplina”: *anhelaba superar el déficit que en él percibía.*

8.2.4. Elección de carrera

La elección profesional es una de las maneras que los sujetos tienen de verse a futuro. Ella se construye de múltiples vertientes para cada uno de los sujetos: diversos ríos desembocan para dar forma al océano. Así, las islas, bahías, ensenadas, penínsulas y continentes formarán parte del rompecabezas que se valorará con el ideal logrado. La elección profesional implica adjudicarse un dispositivo que tenderá a disminuir la distancia entre lo real y lo ideal, con la marca incesante de las relaciones intersubjetivamente construidas.

Trayectoria 1

Trayectoria 1 tiene un primer contacto en el bachillerato con un pedagogo. “No sabía exactamente qué hacían los pedagogos, pues mi único contacto con una pedagoga fue en el bachillerato, lo que sí es que era una persona dedicada y sus contenidos, aunque muy tradicionales eran muy sólidos”. En la elección de la carrera intervienen otros factores. En primer lugar, el deseo de mejorar la educación recibida, afirma que “*desde que era niña tenía una extraña sensación; muchas cosas de la vida, de mi inmediatez mejorarían notablemente con una buena educación*”. En segundo, la orientación que otros le dieron sobre la elección profesional. En tercer lugar, el ver un formato de elección de carrera en el bachillerato. Lo que considera crucial es la elección de la actividad cercana a la madre “pero era una ruptura a la vez, ya que los normalistas ven con otros ojos a los universitarios”. Antes ya había señalado que “*Nunca me interesó ser profesora de primaria porque veía el nivel de desgaste. En realidad los profesores de primaria no tenían demasiados estímulos ni para la propia docencia; en términos económicos mi madre se preguntaba ¿y ahora qué hago? esto no alcanza*”. La elección estuvo influenciada por la profesión materna, estaba en ese mundo, pero en otro lugar.

Trayectoria 2

Para Trayectoria 2, la elección de la carrera pasó por varios hilos que enhebraron la madeja. Uno de ellos proviene del bachillerato; en ese momento elegir pedagogía significaba para él un espacio “*en donde lo que importara fueran las relaciones con la gente; donde no importara la ropa que te pusieras, sino lo afectivo o relacional*. Con la posibilidad de *intercambiar conocimientos, un ambiente relajado, sin valorar al otro por lo que tiene, por lo que viste, sino por la forma que se relaciona, cómo elabora cosas, cómo pregunta cosas. Ahora es un afán que puedo caracterizar como afán por el conocimiento*”. Pero se decide por periodismo debido a la presión que ejercieron sus pares en el momento de llenar el formato y señalar la carrera. Ellos le comentaron: eso es de “señoritas casaderas, es de chavas burguesas que mientras se casan estudian”.

La elección momentánea de periodismo parece haber estado influida por los deseos del padre de que Trayectoria 2 estudiara periodismo o

abogacía. En su imaginario como periodista se situaba con la posibilidad de tener algún programa propio. Al respecto comenta: “En esa época, en México, *surgieron programas de opinión pública y me daba una suerte de ilusión trabajar como periodista, hablando a un público ilustrado, como educando a una población amplia*. Así, no era una actividad precisamente pedagógica, pero a través *del periodismo tendría acceso a un público más amplio para llevar la cultura*. De esos programas *me gustaba oír cómo la gente exponía, debatía, y hacía que el otro cayera en sus errores y cómo se contrargumentaba*”. Finalmente, por la lejanía entre trabajo y escuela, deja periodismo y elige literatura.

Otro hilo proviene de la imagen que construyó de la carrera de literatura; se visualizaba al final de la carrera trabajando “*en educación, quería escribir, quería enseñar; es decir, como tener un público a quien enseñar*”. Como Literatura se impartía en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán y compartía una parte del plan de estudios de Pedagogía decide realizar cambio de carrera. Percibe que la elección “*sólo es el resultado de mi interés por enseñar, quería enseñar, no tenía muy claro qué, pero quería enseñar, dar clases*. Desde el bachillerato *quería trabajar en la escuela, me gustaba el ambiente escolar*”.

El afán de Trayectoria 2 por demostrar en el salón de clases lo que había aprendido escolarmente parece estar en la base de la elección de la carrera de Pedagogía. Una última veta en este camino proviene de la huella que le deja el haber participado en los grupos católicos como jornalista. Dice: “*aprendí a discutir en grupo, esa cosa me encantaba: “fulano tú qué opinas, mengano, qué diferencia hay entre lo que dice fulano y lo que dice zutano; a ver, concluyamos, sinteticemos ¿quien quiere hacer un resumen?” Esa era la tecnología que se usaba para trabajar temas cristianos*”.

Trayectoria 3

Trayectoria 3, desde su infancia se sentía ligado a las ciencias naturales, pero el encuentro con las ciencias sociales en el bachillerato le lleva a reconsiderar sus intereses. No le fue fácil la elección. “*Por cuestiones de personalidad siempre he buscado los justos medios –un poco aristotélicamente–, cuando no puedo decidir entre dos cosas me quedo en medio. Eso*

ha sido desde hace mucho, también era como una situación de no querer perder todo lo que gané en cuanto a la situación de las ciencias sociales. Pero tampoco querer perder lo que ya se tenía de las ciencias naturales. Quedarme en medio me permitiría caminar para cualquiera de los dos ámbitos. ... Personalmente, estoy en condiciones de dialogar con gente de ciencias sociales y de otros campos, ya que la carrera de psicología se ubicaba en el intersticio de las ciencias sociales y de las naturales, por eso la elegí”. Se suma a las características personales el contexto de la época, en especial la versión marxista que podía enlazarse con el conductismo; “los dos campos no se oponían. Ya dije que estaba metido en la idea de esquemas, me inicié en el marxismo desde un punto de vista esquemático”.

Reflexiones

En este apartado hemos visto cómo las diferentes trayectorias se enfrentan a la experiencia escolar en variados niveles. La experiencia escolar, que puede ser considerada universal para los entrevistados, desencadena historias concretas. En los relatos vemos que es el nudo que articula la práctica social con los avatares de cada individuo.

Las historias nos demuestran la particularidad de la relación educativa. No se trata de cualquier tipo de influencia, sino de una práctica institucionalizada que tiene efectos intersubjetivos concretos afectando la vida de los individuos. En términos genéticos, la experiencia educativa crea una matriz en donde el sujeto incorpora la experiencia que logra en su andar por el mundo. Matriz que da continuidad, conserva modos de ser de la experiencia o permite el cambio por otros contenidos que han sido socialmente moldeados.

Queda señalado el efecto que tiene la institución escolar en la configuración de contenidos cognitivos. Es decir, el contenido mostrado en la escuela afecta la forma en que los sujetos tienden a valorar la realidad, da dirección a los intereses de los sujetos. Si el núcleo familiar proporciona la matriz básica, el sistema educativo viene a consolidar lo que ya se ha construido.

De acuerdo con lo dicho, no queda más que pensar la relación educativa fuera de marcos disciplinarios y comprenderla como praxis social que tiene efectos en la psicología de los individuos y en los modos de

relación social. En este sentido, la comprensión de la vida escolar sólo puede ser efectiva si nos distanciamos de polos que releven lo objetivo o lo subjetivo. En las narraciones se percibe que los encuentros institucionales tienen su historia y afecta a la persona en su conjunto; en los valores que re-crea, en los sentimientos que el sujeto adosa a las acciones sociales, en el estilo cognitivo que los actores construyen y, a la vez, transforman.

En otros términos, el encuentro escolar no ha sido el reflejo de lo instituido, sino es un proceso instituyente que da sentido y crea significaciones concretas para los actores. Bajo esta serie de ideas, existen diversos modos de ser de la experiencia escolar que tendrían que ser develados con variadas aproximaciones. Estos modos de ser sedimentan en los sujetos significaciones que como saber fragmentario recupera la experiencia para elucidar encuentros actuales. Así, las trayectorias han resignificado lo vivido y le han dado cabida en continentes concretos y seguramente anticipan el futuro, que también será un elemento a construir. Los contenidos concretos serán novedosos, pero la experiencia lograda anticipa modos de ser de los lazos sociales en los actores que han sido sedimentados.

Por otro lado, la experiencia relatada nos revela el poder de lo imaginario en la constitución de la experiencia de los sujetos y en el hecho de darle sentido a la vida concreta; con recuerdos desgajados pero que al actualizarlos hacen ver, *a posteriori*, lo vivido. En ese sentido, lo imaginario tiene efectos objetivos, al construir historias y lazos sociales que se objetivan en modos de relación concretos.

Llaman la atención los dispositivos que los sujetos construyen para alcanzar una imagen de sí. Se trata de formar al yo a imagen del ideal, que en ocasiones no aparece de manera tan claramente perfilada, pero sí los trazos básicos que lleva a los sujetos a moldearse.

Queda por mencionar el poder de las pruebas, de las ordalías que los sujetos pasan. En un sentido doble, las que los sujetos mismos se imponen y las que los pares (los otros), instauran para que los individuos se compenetren como miembros de un grupo.

8.3. “HABITUS INSTITUCIONAL”

El modo de obtener una buena reputación es procurar ser lo que se desea parecer.

Sócrates

La institucionalización de una práctica profesional lleva a construir lazos académicos objetivos y formas de socialización que están dadas por el tipo de disciplina que se trata. Asimismo, la práctica profesional se adhiere a marcos conceptuales propios que generan en los practicantes rasgos de identidad en donde se reconocen y diferencian de otros.

Las formas de socialización en los grupos son diversas y en ellos se establecen lazos sociales que hacen ocupar a los sujetos posiciones jerárquicas diferenciadas que tienden a diferenciar a sus ocupantes.

Es común que las políticas institucionales organicen la vida colectiva de los integrantes, pero simultáneamente promueven y circulan saberes acordes con ellas. Habrá grupos específicos encargados de su elaboración y distribución. En esas tareas se localizan agentes que pondrán su capital para jugar los juegos de la institución.

En particular, este apartado expone los efectos de la institución en los agentes que participaron en la elaboración de proyectos de formación de docentes y muestra los caminos que siguieron en el momento en que iniciaron sus actividades; las actividades que como pedagogos realizan; los dispositivos que crean para cohesionarse y la posición y estatus de los agentes al interior del Departamento de Pedagogía.

8.3.1. Inicios en la ENEP-I.

El inicio de las trayectorias profesionales es variopinto en los sujetos entrevistados. Cada uno mantiene una trayectoria particular, en mucho por el capital cultural que han heredado y el capital social que van acumulando al término de los estudios de licenciatura. El inicio está marcado de pruebas que cada uno pasa y el significado para él será diverso. En algunos casos funcionará como estigma.

Trayectoria 1

Trayectoria 1, antes de iniciar sus labores en la ENEP-I, ya trabajaba en el campo educativo. Se desempeñaba como maestra en la escuela normal “Ingeniero Santa Cruz”. Trayectoria 1 describe el aprendizaje sobre las redes institucionales. *“Me echaron de la escuela por meter contenidos que no estaban planeados, que eran prohibidos por esa escuela religiosa. Salí indemnizada porque hicieron un despido parcial, ese es el primer contacto con la justicia laboral de este país”.*

Más tarde labora en una escuela para hijos de exiliados, “La casa del niño”, que si bien al inicio resulta ser placentero, luego se complican las relaciones internas: con los directivos y con los padres de familia que eran extranjeros: *“Me di cuenta que ellos encontraron excelentes trabajos en la universidad, mientras yo les cuidaba a sus hijos; me empecé a revelar. El trabajo era lindo, me gustaba, pero socialmente representaba, para mí, una desventaja”.* No obstante, a partir de las relaciones sociales establecidas en este centro, logra ingresar a la ENEP-I. El jefe de la sección de formación docente ya la conocía, *“habíamos tenido una entrevista en “La casa del niño”. Creo que en esa ocasión él vislumbró un sentido más allá de lo irónico también crítico”.*

El primer rito que tiene que cumplir es la lectura del texto básico que el Departamento había elaborado para enmarcar sus acciones de formación: *“Me hicieron leer “Aportaciones a la didáctica de la educación superior”, por supuesto no entendí nada, pero no se los dije. Luego ya estuvimos discutiendo algunas cosas y entré a la ENEP Iztacala”.* Ahí inicia su participación en los proyectos de consolidación de las políticas curriculares. Se trataba de que los profesores conocieran los fundamentos sobre los cuales se había organizado la innovación en los planes de estudios: la noción de interdisciplina. Los pedagogos enfrentan esta demanda institucional con la idea de estructura conceptual.

Las acciones básicas sobre las que trabajaría Trayectoria 1 en el campo de la formación docente ya estaban construidas a su entrada. Para empezar sus actividades en tanto pedagoga, tuvo que asimilar la propuesta: *“Cuando por primera vez conocí el curso me di cuenta de que tenía mucha coherencia, o sea yo lo entendí y vi que era una posición muy racional. Hubo muchas cosas en que tuve que prepararme antes para po-*

derlo trabajar incluso cuando se trabajaba la idea de estructura; tuve que empezar a ver qué es estructura, cuál es la lógica de una estructura. Esto me permitió entender *qué lógica de interacción generalizada se puede dar en estructuras, no se puede dar en secuencia lineal*". Lo que parecía interesante de la propuesta es que permitía oponerse a la tecnología educativa, que era la ideología dominante para la época.

Trayectoria 2

La primera vez que Trayectoria 2 tuvo contacto con el Departamento de Pedagogía de la ENEP-I fue por la realización de una tarea escolar en los estudios de pedagogía. Al finalizar la carrera fue a entrevistarse con el Jefe de Departamento para ver las posibilidades de inclusión. Coincide el momento con la posibilidad de contratación para dos plazas a concurso. El jefe de departamento lo cita para una entrevista sobre el "Libro Amarillo". Trayectoria 2 califica la cita de examen, recuerda una situación tensa. Rememora al respecto: *"Nunca fui nervioso en los exámenes, pero ahí había un clima medio extraño, algunos me miraban con dureza, con bastante desprecio; otros trataban de descifrar lo que yo decía, lo que yo pensaba; unos más, ni me dirigían la mirada; había quien sí me miraba muy atentamente. Había un clima bastante extraño. En una breve exposición intenté sintetizar cinco o seis capítulos. Después me empezaron a preguntar y yo les contestaba –en el tono que estaba acostumbrado en la escuela, que era debatir–, y me contrarreplicaban. A veces acertado, a veces totalmente equivocado, pero sin darme cuenta de ello. Puedo decir que me fue bastante bien en cuanto a la interpretación del texto. Al finalizar el careo o el debate el coordinador del Departamento me preguntó si tenía alguna crítica que hacerle al libro. Entonces critiqué un capítulo por científicista: al de estructuras conceptuales. Pensaba que las estructuras conceptuales sólo eran factibles de ser utilizadas en algunas ciencias y no en todos los campos disciplinarios, así lo dije".* Mediante otra cita le informaron que se había desempeñado bien y que *"les había agradado mucho la forma en que había trabajado, en la forma en que había presentado el texto y cómo (se) había desenvuelto"*.

Contrario al ambiente de trabajo en bancos, Trayectoria 2 se enfrenta a un contexto diferente de relaciones sociales; señala que en el Depar-

tamento de Pedagogía “*la gente bromeaba, vestía como quería, entraba, salía, gritaba; hacía celebraciones de cualquier cosa, chistes, se paraba en el pasillo y hablaba, cotorreaba, entraba a un cubículo y todos se llevaban como muy espontáneamente. Me enfrenté a una situación totalmente inédita, inesperada, y como que yo no entendía qué hacer. Por otro lado, me sentía desorientado, no entendía. Pero me gustaba, como que según yo, la gente valía por lo que sabía y no por cómo se comportaba, por cómo se vestía. Pero estaba muy desconcertado porque no sabía qué hacer. Estaba acostumbrado a otro ritmo de trabajo, entonces preguntaba a mi nueva jefa y a veces me respondía cortantemente, muy agresiva, casi de manera grosera; ‘¡pues nada! lo que tú quieras, lo que te interese’.* Mucho tiempo después me doy cuenta que me consideraban un espía de la dirección de la escuela. *No tenía ni lugar ni espacio. Decidí sentarme en un lugar donde pasaba la gente, donde bromeaba; estaba encantado*”.

La primera experiencia de trabajo como pedagogo la recuerda como una prueba que superó y que lo despojó del fantasma que tenía el grupo de ser un espía de la Dirección de la ENEP-I (por su amistad con la secretaria del director). Su jefa inmediata (de la sección de Currículo) le solicitó escoger un texto para discutirlo en el grupo. Seleccionó el capítulo tercero del Libro “Ideología y currículum” de Michael Apple, la versión en inglés le creó problemas con la traducción, pero logró terminar la tarea asignada. “*Me puse obsesivamente a traducirlo palabra por palabra, obviamente sin el más mínimo conocimiento, era mi primer trabajo oficial*”. Con todos los problemas que implicaba una traducción sin dominio cabal del idioma, logró realizar una exposición clara del material. De hecho, la lectura de estos materiales le llevó a tomar la decisión de realizar su tesis de licenciatura sobre la historia del currículum.

Por otro lado, desde el ingreso al Departamento de Pedagogía, reconoce que el grupo de pedagogos está relativamente consolidado al interior y al exterior de la ENEP-I. Al interior, los pedagogos ya habían desarrollado experiencias en innovaciones curriculares, y al exterior se hablaba del trabajo realizado. Incluso, poco a poco percibe las distancias que se van acrecentando con las expectativas de los Directores de la ENEP-I. Notaba que los lazos sentimentales entre los integrantes eran intensos, que no siempre se enlazaba con las discusiones teóricas. “*eran*

grupos muy, muy atravesados emotivamente, había, digamos, un sentimiento de pertenencia tanto al Departamento como a las secciones muy fuerte, fuertísimo. Al ingresar reconozco que estaba encantado de ver, por un lado, un mundo de pedagogos versus empleados bancarios; por otro lado, un mundo de gente, no formalistas, más espontánea, más juguetona. Con la que podías eventualmente, y quiero subrayarlo así, eventualmente, discutir cuestiones de textos, de lectura; entonces estaba encantadísimo, encantado del grupo; estaba impactado”.

Para Trayectoria 2 las discusiones en el Departamento no eran constantes. Alguna vez llegaron a callar al pequeño grupo (dónde él se incluía) que discutía sobre la propuesta del Departamento. El ingreso “*fue como luz y sombra*”. En el momento de participar en acciones de formación de docentes plantea que le impactó el trabajo con los maestros. Se inició en estas actividades, como todos los del departamento, como ayudante de otros ya experimentados. La experiencia fue “*muy agradable, explicar cuestiones de dinámica grupal de, quizá procesos de aprendizaje, con bastante informalidad, sin gran tensión, sin que te plantearan una dificultad que te pusiera en aprietos, me fui incorporando así como ayudante de otros*”.

Trayectoria 3

Trayectoria 3, antes de ingresar como miembro del Departamento de Pedagogía, participó como maestro que regularizaba alumnos y de esa experiencia docente tiene un amargo sabor de boca. Impartía contenidos que no dominaba y sentía que los alumnos se aburrían terriblemente. Para él “*¡eso no era ser docente!*”

Una convocatoria para cubrir plazas de ayudantes de profesor le da la oportunidad de ingresar a la carrera de psicología de la ENEP-I. En la elección de las materias por las que concursó se involucran sus antecedentes, el gusto por las matemáticas. Así, decide concursar por la materia de Métodos cuantitativos. “*Dije, métodos cuantitativos me asegura varias cosas: uno que casi nadie entra (a la mayoría le aterran las matemáticas); segundo, a los pocos que traten de entrar yo puedo darles batalla; tercero, me aseguraba cierto problema emocional (pues sentía que no podía trabajar con los problemas de la gente). Métodos cuantitativos es*

meterse a hacer formulaciones matemáticas". De nuevo se encontraba en el punto intermedio de las ciencias sociales y las naturales.

Participar en el concurso le permitió valorar la actuación realizada como docente. Ahora sí podría ser un maestro regular y adquirir las destrezas que deberían tener los docentes. Deseaba ser *"el profesor bien organizado, que expresa lo que quiere de una manera clara, que sabe llevar el hilo de la argumentación a ciertos puntos, que sabe estructurar actividades para los alumnos, que no nada más habla, que sabe estructurar actividades significativas*. Esas cualidades no las poseía, pero ahora tenía tiempo (cierto, un tiempo reglamentario) pero suficiente para mostrar las cuestiones que se tratarían en los cursos; en estas condiciones sí podría desenvolverme, no sería tan complicado".

A Trayectoria 3 no le agradaba la conducción de grupos numerosos. En lo que se refiere a una relación tutorial se sentía como pez en el agua, pues desde que inició con la ayuda a sus compañeros había experimentado que si se enseña algo a quien está interesado en aprender, esta acción se logra, aspecto que difícilmente podía percibir en los grupos amplios. En su relato advierte: *"Con gente no motivada soy pésimo, con gente motivada puedo llegar a ser un maestro. Pero si la gente dice: pues a mí me mandaron a este grupo, enséñame, se me hace totalmente difícil, no encuentro las herramientas para motivar a la gente. Con todo ello aprendí que la pedagogía, o el trabajo del pedagogo, es una labor ingrata en muchos casos, así como la del cohetero y la del bombero. La de cohetero es que, o prendió mucho, o se cebó; la del bombero por ue dicen que si no se quema, la riega. La labor del pedagogo es ingrata"*.

Con sus aprehensiones sobre la labor docente, ingresa como ayudante de profesor en las recientes transformaciones curriculares de la carrera de Psicología. Las políticas de formación docente le hacen tener contacto con el Departamento de Pedagogía. "No solamente se trataba de aprender ciertas cuestiones relativas a las técnicas didácticas, había una idea más general, *que supiésemos que nosotros éramos parte de un sistema más general que era el sistema curricular*. Después del curso y de conversaciones con el jefe de sección que tenía a su cargo las tareas de formación docente, me incorporo al departamento a formar parte del equipo; fue a principios de 1979. Por esa época ya estaba estructurado

el Libro Amarillo, inicialmente circuló en fotocopias, al poco salió la primera edición”.

8.3.2. Las imagos de los pedagogos en la institución

La actividad profesional de un sector se diferencia de otras tanto por el contenido que maneja como por el lugar profesional que ocupa. Las demandas de los grupos que conforman una institución llevan a que la socialización establezca, instituya y afiance acciones sociales concretas que sirven de identidad a los sujetos. El reconocimiento del otro, invita a la constitución de una imagen de sí mismo a partir de la cual los actores circulan en los grupos.

Trayectoria 1

Trayectoria 1 aprende el rol de pedagogo y su ubicación en la institución a partir de la conducción de cursos de formación de docentes y asumiendo los ideales de la institución, así lo plantea como un imperativo: “*Todos (los profesores) tenían que saber de qué estamos hablando, todos tenían que saber qué es lo que estamos haciendo; trabajábamos sobre el planteamiento curricular*”. A la vez, considera que la propuesta de formación docente emprendida en el Departamento se organizaba atendiendo al vínculo del docente con la propuesta curricular de los diversos planes de estudio que se impartían en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales.

Sobre su trabajo, agrega que tomaban en cuenta las solicitudes del maestro: “*El trabajar directamente con los profesores, nos permitía atender lo que los maestros pedían desde una forma más integral. Los docentes pedían soluciones técnicas y sí se las dábamos, pero también les dábamos sustentos teóricos, sustentos de otro tipo, un poco más amplios y, sobre todo, la cuestión del trabajo sobre sus contenidos. Los maestros no sentían la necesidad de repensar sus contenidos más que cuando nosotros se los planteábamos*”.

La forma de trabajo sustantiva que desarrollaron los pedagogos fue la de impartir cursos y dar asesorías. Cursos por el hecho de la gran movilidad de los profesores. Las contrataciones no eran estables y la entrada de personal nuevo a los planes de estudio requería de periodos de inmer-

sión. Esto afecta también a la identidad de los pedagogos y al ideal que ponen en juego ante la comunidad de profesores. La estrategia de trabajo en los cursos consistía en cuestionar a los docentes sobre el contenido que manejaban y a partir de ahí hacerles preguntas sobre el orden conceptual que ellos dominaban. De todos modos los pedagogos tenían que ir aprendiendo la lógica central de los contenidos de los profesores.

Los pedagogos tenían claro el ideal de su trabajo como asesores, al respecto señala: *“Teníamos claro el punto ideal, los docentes no eran expertos en pedagogía, nosotros no los íbamos a meter más a su campo, tampoco era una intención de hacer micropedagogos (porque tampoco teníamos la intención de ser micromédicos); la idea era abrir campos, que ellos entendieran su práctica dentro de una teoría, que ubicaran sus módulos dentro del plan de estudios, que vincularan sus contenidos de una manera diferente, que descubrieran de qué fuentes iban a sacar los contenidos, (ya que había gente que sacaba el contenido de materiales de difusión del tipo Selecciones del Reader’s Digest; otros, de materiales que eran más profundos, de divulgación propiamente científica)”*.

El trabajo de asesoría permitía que los maestros lograran algún tipo de capacidad en la organización conceptual de su trabajo, pues los maestros difícilmente lograban concretar su trabajo alrededor de la estructura conceptual. *“Había problemas para desarrollar la interdisciplinariedad en los campos; los profesores no eran capaces de realizar las demandas de organización conceptual previstas en el currículo”*. La asesoría era considerada desde la perspectiva de acompañamiento: *“Trabajábamos los aspectos de las técnicas didácticas con la idea de acompañar los procesos, pero de acompañar con dirección, no de agarrarlo de la mano y a ver a dónde quieres ir (no era acompañamiento contemplativo), sino dame la mano y vamos juntos”*. Los efectos de las acciones de formación tendrían que llegar al alumno, del maestro no interesaba contemplar sus errores, *“sino inducirlo a que también el alumno descubriera las cosas por sí mismo”*.

Trayectoria 2

La consolidación del Departamento en el campo de la Formación Docente no iba a la par, según Trayectoria 2, de las demandas internas de

actuación en aspectos concretos de las innovaciones curriculares que emprendió la ENEP-I.

Relata que en sus inicios, el Departamento acompañó las innovaciones curriculares (modificación y diseño) y el papel de los pedagogos fue de apoyo. Pero cuando él ingresa, lo que básicamente hacían los pedagogos era ofrecer los cursos de estructuras conceptuales. Desde su perspectiva *“Nos pedían, más bien, que disciplináramos a los maestros, que les enseñáramos para que trabajaran eficazmente la cuestión modular del currículum; el proyecto de la institución era consolidar los currículos modulares y el Departamento que apoyara lo mejor que pudiera y que no interfiriera. Nos pedían que les diéramos a los profesores cosas puntuales”*.

A pesar de estar adscritos a diferentes secciones, la mayor parte de los integrantes del Departamento participaba en acciones de formación de docentes y en dar clases en el Módulo Pedagógico de la carrera de Medicina. No obstante, a su ingreso en 1980 *“todo el Departamento tenía una actividad bastante laxa; no había una demanda muy fuerte de trabajo, el ritmo era más bien lento, esporádico”*.

Las actividades de formación docente le permiten tener contacto con los docentes. La modalidad que más le atrajo fue la asesoría en lugar de los cursos, con ello sentía que daba respuesta a las preguntas concretas que preocupaban al docente. *“Me sentía comprometido con ellos, me sentía que no le podía dar la cara a un maestro habiéndole echado un rollo infame que no le sirviera para nada, que lo confundiera, que lo paralizara; por ser un reproductor, por ejemplo; un autoritario; un antitransformador. Y que se quedara paralizado y después me dijera: ‘oye ya no puedo hacer nada por esto’*. Puedo decir *que pronto tuve la convicción de que una cosa es nuestra formación y nuestras teorizaciones y reflexiones como Pedagogía, y otra es el nivel de planteamientos, problemas, conceptualizaciones que le das al maestro y que le demandas que realice”*.

Pero la imagen que tenían los profesores de los pedagogos oscilaba, era dual. Por un lado, había profesores que sentían que el equipo de pedagogos era un instrumento de la Dirección del plantel, y deducían de ello que la tarea de los formadores era controlar la actividad docente. Por otro, había sectores de maestros que estaban identificados con los pedagogos por la constante participación sindical que realizaban los

integrantes del Departamento. *“Esa situación de clara sospecha de parte de unos, de claro rechazo de parte de otros, de tolerancia del resto, de demanda por el saber de otros, de compañeros y cómplices del trabajo, nos colocaba en una situación de mediadores; muy incomoda a veces, a veces agradable pero, a veces, la mediación da autonomía”.*

Los pedagogos tenían como tarea impartir el Módulo Pedagógico que se cursaba en la carrera de medicina. Eso les hizo tener contacto con los estudiantes. La percepción que éstos poseían de las actividades de los pedagogos era, sustancialmente, negativa, pues consideraban los contenidos alejados de su actividad presente, de ser estudiantes, y de su ideal profesional, ya que los estudiantes se veían a futuro cursando especialidades médicas y el módulo acentuaba un proyecto profesional de médicos preventivos. Trayectoria 2 afirma que “Era un dolor de cabeza impartir esa materia”. No obstante genera en él “reflexionar sobre el asunto de los soportes de la relación educativa”.

Trayectoria 3

Trayectoria 3, a pesar de que estudió la carrera de psicología, se sentía Pedagogo. Sus inicios como maestro le llevaron a plantear que la labor del pedagogo es ingrata. Además, como había asistido a los cursos de formación docente, asimiló el hecho de que los docentes eran parte de un sistema más amplio, el curricular. Él toma la estafeta, como pedagogo y como miembro del Departamento; bajo ese ideal inicia su participación. No forma parte de la autoría del Libro Amarillo, cuando inicia sus actividades de formador la estructura del proyecto ya estaba organizado.

Como asistente al curso de inmersión que el Departamento de Pedagogía impartía para formar parte de la planta de profesores de la carrera de psicología, recuerda que la interpretación que realizaba de los contenidos estaba mediada por su situación como militante. *“cuando los formadores hablaban de la estructura metodológica de base pensaba que, efectivamente, lo que había que hacer era una estructura metodológica de base, en el sentido de que los profesores actuaran como equipo, pertenecientes a lo institucional y a la vez ligados a cuestiones políticas. Ante esta declaración percibí que los cursos de formación modificaron mi lenguaje, preferí hablar sólo de estructura metodológica, sin lo de base.*

Este hecho trasluce algo que es constante en la formación (y que es producto de mi experiencia): los docentes reinterpretan con su bagaje, con su estructura, los contenidos previstos en las actividades de formación”.

Con las pocas horas de contratación como ayudante de profesor, incorpora la visión de los pedagogos: participar en actividades de formación docente y en asesoría en la transformación de los planes curriculares de la ENEP-I. Como integrante del departamento asume, junto con los otros integrantes, su oposición al conductismo y a la tecnología educativa. Toma de posición que lleva a enfrentarlos con los integrantes de la carrera de Psicología.

No obstante, Trayectoria 3 afirma que el discurso oficial, el institucional, es arrogado por el grupo de pedagogos. “Habían frases que todos retomaban y no se atrevían a cuestionar: en primer lugar, se decía que *el alumno y también el profesor eran agentes de cambio social*; en segundo lugar, *que deberían ser sujetos críticos y*, en tercer lugar, *que los egresados debían fomentar nuevas maneras de enfocar los problemas, las formas de enfrentarlos en el campo de trabajo. Nadie se atrevía a cuestionar eso; se decía en los discursos de los directores, de los funcionarios, de los formadores de profesores*”. Así, las perspectivas de la institución eran incorporadas, con la lectura que el grupo de pedagogos del Departamento hacía de ellas.

En tanto formador, sabía muchas cosas sobre lo que se podría trabajar con el docente, “*cómo manejarlas con los profesores era la dificultad y aún más si se le suma el hecho de que cada profesor podía hacer una interpretación diferente de lo que estábamos trabajando*”. Las acciones de formación las aprendió en tanto acompañante. Así asumió la ideología de mejoramiento de las acciones docentes: asistencia en aspectos técnicos pero con ideas de reflexión sobre su actuación. “No se ponía el acento en la utilización de aspectos técnicos, enfatizábamos el trabajo que tenía que efectuar el maestro” en relación con las demandas que el plan de estudios concreto planteaba.

Las expectativas de los profesores hacia los pedagogos variaban: “El supuesto de la modificación, de la transformación curricular emparentaba con la ideología de la institución. La Sección de Formación Docente planteaba que la idea de formación se sostenía en el ideal de que

el profesor debería movilizar sus estructuras, nuestra tarea, como pedagogos, era *movilizar su andamiaje*. Pero se daba la situación de que el profesor aceptaba la convocatoria de formación pedagógica y esperaba de los pedagogos no una técnica, sino varias que le permitieran *trabajar con los alumnos; un conjunto de técnicas para evaluarlos, un conjunto de técnicas para motivarlos, un conjunto de técnicas para integrarse como grupo académico al espacio curricular y así sucesivamente*. Había una especie de desencuentro inicial, el profesor quería algo práctico –no necesariamente monolítico–, y nuestro afán era movilizarle las estructuras. Incluso se notaba en el lenguaje, los incitábamos a la reflexión, al abordaje –de esta palabra algunos profesores se burlaban–, vocablos que no encajaban en su bagaje. Ante estas evidencias se impuso un principio de cordura y nos metimos a trabajar junto con ellos”.

El trabajo como maestro tenía efectos técnicos para su actuación, Trayectoria 3 prefería la relación de asesoría (que él sentía como la modalidad que más rendía frutos desde su posición de ayuda a sus compañeros) como modalidad de enfrentamiento de las demandas concretas de los profesores. “Como formador aprendí que en la asesoría había dos caminos: acompañar la labor del maestro o desarrollar un gusto perverso en la asesoría (en el sentido de cambiar los esquemas en beneficio de la idea del formador), personalmente cuidaba eso porque trabajaba en un área que desde pequeño me había gustado (las ciencias naturales). Traté de que floreciera la primera opción; *sentía que tenía que darles la posibilidad de pensar más allá de lo que regularmente habían entendido en su materia*, pues nos percatamos de que podía haber estructuras conceptuales vacías”. La relación de asesoría le permite cavilar sobre los efectos que tiene, en la planeación curricular, la ubicación institucional del profesor, además de situar la problemática que consistía en trabajar bajo las directrices de la estructura conceptual. Ocuparse en la elaboración de la estructura conceptual implicaba que el profesor hiciera abstracción de procesos a los que él estaba comprometido, era pensar en el maestro como teórico, cuando realmente él estaba ligado a una estructura particular: el plan de estudios. “Como formadores aprendimos algo *interesante: todo concepto se desliza de una manera terrible, no es lo mismo pedirle a un maestro de biología que haga una estructura concep-*

tual, que solicitarla al alumno, o demandarla al investigador o encargarla a un ciudadano brillante que sabe de biología. Es más, no es lo mismo que la haga una persona que tiene intereses tecnológicos en esa área, a otra persona que tiene intereses de investigación sobre la misma área. Veíamos que un concepto para ser central, era central porque desde cierta óptica se le había enfocado así, porque cierta persona le aprecia central en ese momento. Es decir, que el universo intelectual no está organizado de una manera muy hecha; siempre los conceptos son así de acuerdo al enfoque que en ese momento le estás dando". Pero en ese momento tratábamos de dar respuesta a los planteamientos de reforma de los planes de estudio, donde se les pedía a los profesores tener en mente el contenido curricular previsto en sus materias.

Por un lado, el Departamento aceptaba las demandas institucionales, y por otro, trataba de tomar posición contraria frente a las mismas. En la descripción que hace del personal, asienta que había algunos miembros ligados a las expectativas institucionales y otros que no se ubicarían en ellas, algunos de ellos participaban en actividades sindicales.

8.3.3. Constitución institucional del deseo de saber

La institución, por diversos mecanismos, orienta la edificación de saber, ligado a sus políticas concretas. En este sentido, los sujetos participan de diversas maneras en la construcción de referentes conceptuales que orientan la actividad y dan identidad a los grupos, sectores e individuos que integran al colectivo.

En términos genéricos, la institución indica a los sujetos qué es lo posible, lo prohibido y lo legítimo de ser construido en los límites del espacio institucional.

Trayectoria 1

El ingreso a la ENEP-I modifica a los participantes en el conocimiento que tenían del campo de la pedagogía. Les enfrenta a situaciones novedosas o desconocidas en su trayectoria escolar. Principalmente, a las ideas establecidas en "Aportaciones a la didáctica de la Educación Superior". Recordemos que a Trayectoria 1 le hacen leer el texto y al principio dice que no comprendió nada pero que no lo dijo. Más adelante, asume

los supuestos del Libro Amarillo e inicia sus trabajos de formación de docentes bajo la consigna de vincular al profesor a la perspectiva oficial del currículum. Principalmente, el centro de las acciones de formación docente pareciera girar alrededor de la noción de interdisciplina, y que era el eje de los planes de estudio de medicina, odontología, enfermería y biología.

El trabajo de formación docente vinculado a la problemática curricular giraba alrededor de la noción de interdisciplina, propuesta institucional que fue concretada a través de la idea de *estructura didáctica*. La estructura didáctica (véase capítulo 6, apartado 6.2.5) permitía articular el saber del maestro y la maestría en la asesoría de los pedagogos. Además, era la forma en que el conjunto de pedagogos se oponían a la perspectiva universalista y desligada de las acciones concretas de los maestros que proponía la tecnología educativa. Al respecto recuerda Trayectoria 1: *“Fue muy difícil para nosotros hacer entender a los maestros que lo que lleva a la práctica no era el objetivo, sino que el objetivo orientaba el trabajo sobre contenidos: Eso sí me parecía familiar, eso sí me parecía satisfactorio –en un sentido intelectual–, eso sí tenía una potencia explicativa. La configuración de contenidos era lo que más nos preocupaba, porque la idea de interdisciplinariedad –que por primera vez la oigo– no era una cuestión nada más de una palabra, sino que era una construcción que tenía que estar abriéndose”*.

La inclusión en la ENEP-I, les lleva a incorporar un nuevo lenguaje en relación con el plan de estudios, que organizado por módulos invita a los docentes a una nueva forma de trabajo. Los pedagogos asumían la visión institucional y llevaban a los docentes a arrogarse del discurso para realizar acciones congruentes con la ideología del plantel. El saber de la institución estaba organizado por los pedagogos en los cursos de formación docente: *“la idea ahí era que (los profesores recién incorporados al plantel) entendieran el planteamiento curricular de por qué modular, de por qué esto de la interdisciplina, por qué pensar en el aprendizaje”*.

El trabajo con profesionales no pedagogos también invitó al aprendizaje de nuevos contenidos para la intervención que realizaban: *“Ellos aprendieron pedagogía y nosotros aprendimos epistemología de la medicina”*.

El saber central que asumió el grupo de formadores de docentes, el saber sobre el cual erigieron nuevo saber, estaba enlazado alrededor de la idea de interdisciplina y la estructura. “*Trabajábamos la estructura didáctica vinculada con el currículum, y en ella resaltábamos el papel del contenido, en la representación de la estructura, aparece en el centro*”. El saber se difundía en las acciones de formación docente, había un lenguaje que se extendía en la institución. El trabajo docente producía sus variantes, lo recuerda Trayectoria 1 en los productos que tenían con los profesores. “*Nos valimos de la estructura didáctica y ahí empezamos a trabajar las estructuras conceptuales: cuando no eran críticas, eran obliterantes; cuando no, eran muy pobres*”.

En la difusión sobre la noción de estructura intervenía la problemática de la relación sujeto objeto, a la vez que mostraba una forma de percibir la realidad, era un tema que llevaba a que los pedagogos tuvieran un lugar diferenciado frente a los docentes; “*al trabajar con la problemática de la relación sujeto-objeto, encontrábamos que los maestros no entendían ni siquiera las categorías básicas. Para nosotros resultaba un lenguaje normal y cotidiano de posibilidades de intercambio. A los docentes se les tenía que explicar el concepto de sujeto y el concepto de objeto y por qué se necesitaba de una acción que los vincule. Para la explicación utilizábamos algunas categorías de Piaget, de una manera muy sencilla para ellos*”.

Otro aspecto central de las acciones que realizaban los pedagogos en el Departamento, a partir de sus mecanismos de intervención, es que se trataba de atender integralmente al docente. “*La idea de trabajo integral consistía en trabajar teoría y trabajar metodología, trabajar instrumentos; la idea era llevarlos (a los docentes) a otro nivel de reflexión*”.

A pesar de que la institución les brindaba el apoyo necesario para la difusión de la propuesta elaborada por el equipo de pedagogos, también había cierres, aspectos en donde los pedagogos no consolidaron su trabajo: hacia la carrera de psicología (“*psicología, como era propiamente un campo educativo, nunca tuvimos ningún tipo de injerencia*”) y hacia el trabajo en la enseñanza clínica (“*las relaciones hacia la institución variaron, había lugares en donde no nos dejaban intervenir, por ejemplo, práctica clínica*”).

Trayectoria 2

Trayectoria 2 estaba ubicado en la sección de Desarrollo Curricular, se enfrentó a un campo conceptual del que tenía poco conocimiento en su trayectoria universitaria. En las tareas de formación la referencia al Libro Amarillo era inevitable. Había sido elaborado para dar respuesta a las innovaciones curriculares que se impulsaban en la ENEP-I y proponer al maestro, que se incorporaba al plan de estudios, elementos concretos de trabajo alrededor de la propuesta curricular. El libro se elaboró para *“dar una salida didáctica a la problemática que representó la reorganización curricular (de materias a modular) y donde se veía básicamente que los maestros no dominaban contenidos”*.

En especial, recuerda haberse beneficiado profesionalmente de la propuesta. Alrededor de este tema señala: *“es un libro que me ha beneficiado mucho. Reconozco que es un libro que no hice, pero gocé de su fama, de sus virtudes. Me invitaron varias veces a dar cursos fuera de la Ciudad de México a otras universidades sobre el planteamiento del Libro Amarillo. No me sentía, a diferencia de otros compañeros del departamento, tan orgulloso o vanidoso. Sabía que era un libro que trabajaba y que hacía mío y que gozaba de sus bondades, de sus virtudes, pero, finalmente, no era el propietario. Siempre reconocí que cabalgaba sobre un trabajo que habían hecho los otros”*. La idea central era oponerse a los planteamientos de la tecnología educativa, pues sostenían que la salida no era enseñar a los maestros ya a diseñar objetivos, ya a producir materiales, ora centrar la atención en la evaluación de manera desarticulada.

El Libro Amarillo colocaba en el centro de toda la actividad al contenido y sobre él giraba toda la actuación del docente, era una salida concreta al nivel de educación superior. Trayectoria 2 relata la orientación conceptual que seguían: *“nosotros enseñábamos cómo hacer estructuras conceptuales, cómo trabajar contenidos, y eso era muy bonito porque era una forma de decirles y de mostrarles a los maestros que el saber que ellos tenían, el trabajarlo como estructura conceptual, podían tener una imagen mucho más plástica y saber hacia donde ir; qué actividades incluir, qué técnicas emplear, qué formas de interacción, qué formas de evaluación pertinentes al contenido. Entonces, era bonito, era como acercarte al campo de los maestros y decir; “bueno tú tienes el saber, tú eres el que sabe,*

exprésalo. Era muy difícil, costaba mucho trabajo que la gente agarrara la onda de cómo hacer la estructura conceptual. Pero una vez que lo pescaban se sentían muy orgullosos: “éste es el saber que yo enseño”, y lo puede expresar en una estructura conceptual.”

Trayectoria 3

El conjunto de lineamientos, estructura y lenguaje que circulan en el Departamento de Pedagogía, afecta la percepción de Trayectoria 3. En la oposición que él manifestaba desde –su ubicación como estudiante de psicología– al conductismo y su aversión a la tecnología educativa, dominante en la época como ideología de formación en la carrera de psicología, adopta cognitivamente la versión constructivista imperante en el momento y que sustentaba la propuesta de formación de docentes. La idea de estructura, con diversas variantes, forma parte del nuevo saber incorporado que le lleva a incluirse como miembro, como formador en cursos y como asesor en transformaciones curriculares. En el ámbito de la formación, *“se hablaba de la estructura cognoscitiva de un sujeto, de la estructura conceptual del objeto; para que la estructura cognitiva se fuese modificando en términos piagetianos (irse asimilando y acomodando el objeto externo) tenía que haber un tránsito en donde había tiempo, método, técnica, e inclusive reflexión”*. Palabras que permanecen ligadas a los planteamientos del Libro Amarillo.

El nivel de referencia también incluye modalidades cognitivas diferenciadas; ahí es donde tienen lugar las nociones arriba mencionadas. El hecho de trabajar en nivel superior enmarca las traducciones que hace el grupo de pedagogos de la idea de estructura. Hay posición grupal, al respecto indica “El grupo de Iztacala compartía la idea de que en este nivel educativo *estábamos frente a un sujeto que, de alguna manera, ya tenía una madurez psicológica que le posibilitaría manejar el conocimiento, enfrentarse al objeto de otra manera; ya no con prescripciones sino con una manera más libre de aproximarse al conocimiento*. Frente a posiciones como *la investigación-acción, la investigación participativa, el profesor como investigador* veíamos al profesor como *auxiliar, capaz de promover el aprendizaje armando un dispositivo para que éste se dé, pero el dispositivo puede generar respuestas múltiples de parte de los estu-*

tes. El maestro, *con mayor grado de madurez encaminaba a otros con menor grado de madurez; se trataba de establecer el nexo orgánico entre el que enseña y el que aprende, o entre el que conduce y es conducido*. Simultáneamente, el alumno estaría en posición de plantear nuevas opciones y éstas podían ser trabajadas. Pero a la vez pensábamos que la didáctica tenía *ciertos límites y que era beneficioso que se trabajasen*. Nuestra ubicación no era la de la didáctica crítica, *que desde una posición ideológica pretendía zafarse de sus problemáticas*”.

Pero al ser pupilos, los que se habían incorporado ya establecida la propuesta, tenía efectos en algunos de ellos. Para Trayectoria 3, el hecho de que ocuparan el lugar de pupilos, les impedía profundizar en muchos de los aspectos que ellos mismos discutían. “Como pupilos leíamos de todo y profundizábamos poco”. El paso por el Departamento le deja una impronta en la producción del saber, preocuparse por los límites de la didáctica, es la tesis de licenciatura que elabora después de años de trabajo al interior del Departamento.

8.3.4. El ambiente académico, creación y posición en el grupo

Los grupos, al interior de las instituciones crean mecanismos para que sus integrantes participen de las normas, reglas que ellos construyen. Crean criterios para tasar la pertenencia de los individuos al grupo. En los mecanismos de socialización también se legitiman posiciones y estatus de los participantes.

Trayectoria 1

El ingreso al Departamento le permite a Trayectoria 1 reconocer la diversidad de tendencias existentes en el campo de la pedagogía, y en especial de la formación de docentes. Con ello, se sitúa frente al grupo interno del Departamento de Pedagogía. Además de que parece ser el lugar en donde aprende el trabajo cooperativo con los colegas que en su trayectoria escolar poco registra. Señala: *“Trabajábamos en equipo, los cursos los dábamos dos, esto permitía ir haciendo un nivel de relación académica muy importante. Hubo cosas que yo no tenía ni la más pálida idea de por qué eran así; mis compañeros, en sus respuestas, tocaban asuntos que a mí la verdad no se me había ocurrido meterme: tenían*

muchas posibilidades explicativas y eso favorecía el trabajo de formación con los profesores”.

El grupo de Iztacala retoma un símbolo interno. Nombraban a la escuela Iztaharvard. “Alguna vez se utilizó la idea de Iztaharvard para referirse a la ENEP-I. Era como *la certeza de que estábamos construyendo la excelencia académica, creo que ahí todo mundo se enganchó de Iztaharvard, porque estábamos fuera de Ciudad Universitaria, pero que era como afianzar la idea de que también ahí estábamos haciendo un trabajo académico*” que era considerado de relevancia en el campo de la formación de docentes.

Si bien al inicio de sus actividades como formadora indica que el Departamento se vivía en unidad, con el emblema de un proyecto común, con el paso del tiempo percibe una posición dual de los integrantes del Departamento: los que tenían que responder directamente a las políticas oficiales y los que no. “El Departamento estaba organizado por secciones, algunas ligadas claramente, a la política de la dirección y otros que no tenían en la mira estos lineamientos. *Me costó diez años ver que la sección de evaluación de los aprendizajes era un vínculo directo con la dirección. No eran autoridad (de actuación directa frente a los maestros) pero sí era una instancia de legitimación.* En esa sección se construían *bancos de reactivos (con lo que se convertía en espejo de la Facultad de Medicina) funcionaba, de hecho, como el nivel de control del plan de estudios*”.

Sentía que el Departamento de Pedagogía era un lugar de bastante productividad y que eso les permitía legitimarse. Tal vez por eso la institución no se metía con ellos y les dejaba hacer su trabajo. Algunos directores de la ENEP-I impulsaban las acciones propuestas por el Departamento, otros no.

Trayectoria 2

Trayectoria 2 recuerda que el tipo de relaciones internas le impactó. El grupo estaba conformado por gente que vestían de manera informal y que bromeaban constantemente, además de que tenían lazos emocionalmente fuertes. A su ingreso percibe estigmatización hacia su persona, algunos miembros del Departamento suponían que él era espía de la Dirección del plantel.

Los referentes conceptuales que asumen los miembros provienen de tradiciones europeas y sudamericanas. “En esa época se leía mucho la producción de pedagogos, principalmente franceses (Filloux) e italianos (Santoni, Broccoli, Manacorda), argentinos (Sara Paín, Vainstein), un brasileño (Paulo Freire); con ellos hicimos algunos seminarios, cursos. También asumimos –eso dependía de posturas personales en el Departamento– una vertiente de trabajo grupal que se desarrolló en Argentina, los grupos operativos”.

Trayectoria 2 recuerda haber escuchado el significante Iztaharvard a partir de una compañera del Departamento. Para él “*Era un juego de palabras en donde, simultáneamente, se hacía ironía, por el hecho de estar en una zona poco significativa de la ciudad y tener el rango de universidad de fama y prestigio mundial. No creo que haya sido muy relevante, era un juego como había muchos otros. Muchos se sentían pertenecientes al grupo Iztacala, yo no sé si me sentía como miembro de un grupo*”.

A pesar de que existía un espacio académico –seminario– para discutir sobre temas pedagógicos, advierte que era de poca participación por parte de los miembros (especialmente de los que no elaboraron el Libro Amarillo). Relata que en sus primeras sesiones de trabajo, la tarea en el seminario consistía en opinar sobre un texto. El Jefe del Departamento preguntaba quién quería participar y el silencio duraba algún tiempo. Entonces, Trayectoria 2 recuerda: “*Pasaron uno o dos minutos de silencio donde lo típico la gente se voltea a ver y, entonces, levanté la mano y empecé a hablar de Santoni. Yo muy acostumbrado al estilo muy de la escuela a discutir y de plantear y ‘me parece que esto es importante, y todo esto no, etcétera’. Fue una primera experiencia que después se fue haciendo cada vez más marcada; que la fui viendo más reiterada y que, francamente, me llegó a molestar. Supongo que la gente tenía temor a ser evaluada o a evidenciar sus alcances o sus límites, ante las ‘figuras’ del Departamento, eso se fue haciendo grande con el tiempo. En los aspectos afectivos había mucha cohesión, pero en el trabajo había digamos poca iniciativa, siempre dependiendo de las indicaciones que dieran los jefes*”.

Dos son los aspectos que le llevan a solicitar su adhesión a la UICSE, y por lo tanto salir del Departamento de Pedagogía: por un lado, la poca actividad que tenía en la sección (en mucho debido a la idea de la

Dirección del Plantel de que el Departamento ya era antifuncional a sus políticas), y por una invitación abierta que hace el jefe de departamento a miembros del grupo. En sus palabras *“Una vez, en esas estábamos (yo y otro compañero pues nos habíamos quedado por la tarde a trabajar), y llega el Jefe del Departamento y a los dos nos dice que ya habían instaurado la Unidad de Investigación y que él quería un ayudante para su investigación. Nos explicó muy brevemente que era análisis de textos sobre currículum. Como yo me fui aburriendo de que realmente no tenía ninguna actividad, le digo “órale pues yo quiero trabajar de ayudante contigo”.*

Trayectoria 3

Para Trayectoria 3, como para otros miembros integrantes del Departamento, la propuesta de formación de docentes, ligada a los supuestos del currículo, los diferenciaba de cara a otras instituciones y propuestas en el campo. A la vez fomentó rasgos de identidad interna entre los miembros del Departamento, con la consecuente cohesión interna: *“el planteamiento didáctico hacía vernos como gente que teníamos una visión de la didáctica para plantearla y que nos parecía exitosa en ciertos aspectos. No éramos los reyes de la creación; había muchas críticas, muchos problemas a partir de esa visión didáctica, principalmente de los profesores que solicitaban técnicas”.*

El grupo recupera, como elemento identificatorio, una expresión que se había generado entre los estudiantes de psicología de la ENEP-Iztacala para situarse interna y externamente en el campo de formación de docentes. Asumen la expresión, el emblema de Iztaharvard como forma de situarse en un lugar que realmente era académico y hacía cosas interesantes. *“Esta noción la escuché por primera vez de los estudiantes de psicología, de los conductistas. Skinner era de Harvard, era como si todos quisiéramos en ese momento estar en Harvard con Skinner. Como la ENEP-I se encontraba en una situación alejada de la zona universitaria y sólo existía la idea de escuela, tal vez su uso era como para afirmar que donde estábamos era una verdadera universidad. El grupo de los pedagogos lo utilizaba en forma jocosa”.*

El hecho de que los cursos de formación se dieran entre compañeros del departamento, también permitía que los miembros del grupo se sin-

tieran unidos. La forma de presentarse hacia fuera era de clara unidad, hacia adentro Trayectoria 3 señala algunas diferencias que percibía. Por un lado, existían los jefes, los de arriba; por otro, los pupilos que consideran secundarios. A pesar de esta diferencia, por algún tiempo *“nos vivíamos como grupo sobre todo porque pensábamos, y hasta cierto punto fue cierto, que el planteamiento de la ENEP-Iztacala, había sido un planteamiento de alguna manera original y que había sido retomado en otros lugares. Ello nos hacía agruparnos y defender nuestro punto de vista, Didácticas había muchas pero pocos cursos se habían hecho para Educación Superior”*.

Los pupilos tenían sus propias formas de convivencia que les servía de mecanismo de expresión al sentirse parte de un grupo reconocido al interior de la ENEP-I (por lo menos en su fase inicial) y al exterior (por ser considerados por otros grupos del campo como portadores de una propuesta original). *“En nuestro papel de pupilos hacíamos muchas cosas, bromas, juegos, mofas de muchas cosas. La sala secretarial la convertimos en nuestro espacio ideológico”*.

Si bien la unión les permite cohesionarse, las diferencias internas se profundizarán en varios niveles: por diferencias entre los elaboradores del Libro Amarillo y los pupilos; por las demandas institucionales de la ENEP-I que a partir de 1984 dispone ejes a partir de los cuales propone formas de intervención y producción de saber al interior de la institución; por las diferenciaciones internas que se agudizan al interior de los miembros del Departamento.

8.3.5. Nombramientos, posición y estatus en el grupo

Los grupos producen diversos mecanismos de reconocimiento que tienen como efecto la distribución de los sujetos en posiciones diferenciadas. La incorporación de las reglas del juego y el hecho de practicarlas para ocupar una posición en el espacio es fruto de las habilidades incorporadas en la trayectoria institucional.

Trayectoria 1

Para Trayectoria 1 el estatus interno por posición y lugar en la institución era endeble. Además de que su contratación no es estable, su

estabilidad en la institución, a nivel contractual es débil. “Era una ironía, porque estábamos construyendo la excelencia en condiciones absolutamente precarias de contratación; entré como ayudante de profesor y luego tuve 30 horas y después eran 40 horas (no es equivalente a profesor titular), que no te daban derecho absolutamente a ningún privilegio de profesor universitario. Eso era más irónico el sentido; sí, era un sentido de identidad, pero, también, era una ironía de que todo lo que hacíamos. No era un trabajo reconocido por la propia institución, bueno no sólo no fue reconocido sino que finalmente fue extinguido, creo, también, era la ironía de este proceso.

La expresión Iztaharvard, que circula en el grupo, les permite significar su práctica; participar en la construcción de la excelencia académica en la Universidad Nacional Autónoma de México, a pesar de estar apartados de Ciudad Universitaria. La utilización del significante es doble, hacia el interior del Departamento como hacia el exterior: ocupar un lugar importante en el campo de la formación de docentes.

Las modificaciones internas de la ENEP-I (creación de un centro de investigación que albergaba a diferentes proyectos) son determinantes, desde el punto de vista de Trayectoria 1 para la división del equipo. Algunos miembros integrantes del Departamento pasaron a formar parte del centro de investigación y otros miembros no, estarían del lado de la intervención. Sin embargo, Trayectoria 1 piensa que los que no ingresaron a la UIICSE, al lugar institucionalmente asignado por las autoridades para el desarrollo de la investigación, ellos, los que no ingresan, no dejan de lado las preocupaciones investigativas. “Con la diferenciación entre investigación e intervención el departamento cambia de nombre, ahora es “Departamento de Investigaciones y Estudios Educativos”. En 1983 sale el jefe de la sección de formación docente; en 1985 sale el jefe de departamento. Reitero, hubo *escisión, gente que se dedicó a hacer investigación curricular (nunca supe qué provecho tuvo)* fue una posición de “excelencia” y, *cómo abandonar el Departamento de Pedagogía y hundirlo en el más absoluto de los abandonos, y construir, fuera del departamento, lo que era investigación. A pesar de que seguimos haciendo investigación, desde aquella época les llamamos núcleos problemáticos, que eran producto de la evaluación; entendimos desde ese momento que no había forma*

de hacer evaluación curricular sin traducirlo en líneas de investigación de “Currículum y formación docente”.

El primer texto de su autoría lo presentó en colaboración “con un compañero del Departamento, en la ciudad de Xalapa”. Fue producto de múltiples entrevistas realizadas a profesores desde tiempo atrás. Conceptualizaba de la siguiente manera: *“trayectoria docente: eso implica acumulación de fuerzas pero no lineales. Ahí encontramos una metáfora más afortunada que trabajar que las que plantea Ferry”.* El reconocimiento de la diversidad de trayectorias que recorren los sujetos para llegar a ser profesores. Respecto al trabajo en colaboración indica que *“En realidad el compañero coautor me ayudó al final a hacer la configuración de este último trabajo; le contaba a él lo que habíamos hecho en las entrevistas”.*

Trayectoria 2

Inicia su contratación como ayudante de profesor con 12 horas, después de dos meses aumentan las horas a 30. Después de 2 años obtiene 40 horas de ayudante de profesor. Al titularse, en 1985, consigue el nombramiento de profesor de Asignatura. En 1986 concursa por plaza de Tiempo Completo de Profesor Asociado “B”.

Cuando Trayectoria 2 inicia sus labores, el Departamento tenía pocas actividades, lo que le permitió realizar actividades externas, en la difusión de la propuesta del Libro Amarillo. Pero, como también lo hacían otros compañeros, participaba en actividades para la organización del sindicato de académicos.

Por otro lado, la cercanía con el Jefe de Departamento (quien ya tenía presencia en el campo pedagógico en México) le llevó a tener contacto con diferentes centros universitarios. Al respecto señala: *“el director del departamento ya era un personaje muy solicitado para trabajar en distintas universidades, entonces me decía: ‘mira sabes qué, nos invitan, o me invitan pero yo dije que no puedo, pero les dije que si tú podrías’. Ese fue un mecanismo importante, el que alguien (de su importancia) te recomiende”.* El primer artículo lo escribe con una compañera, en él aborda el tema de las trayectorias docentes y la posición del pedagogo frente a ellas, utilizaron la idea de Jackson (comprender la trayectoria más como

el vuelo de una mariposa que la trayectoria de una bala). Con el tiempo vendrían las invitaciones para escribir artículos, para participar en eventos. Trayectoria 2 tiene en su trayectoria textos con el Jefe del Departamento de Pedagogía. Reconoce que al inicio la presencia del Jefe del Departamento era fuerte para plasmar ideas por escrito; *“para mí era paralizante escribir porque tenía la figura del director del proyecto. Lo reconocí en el aquel momento y lo reconozco ahora, fue muy difícil remontar eso, fue una empresa gigantesca”*.

Trayectoria 3

Trayectoria 3 inicia sus actividades con 12 horas de contratación a la ENEP-I, a su ingreso ya se encontraba elaborado el Libro Amarillo y los efectos de la inmersión permiten que colabore con los formadores de docentes. Lo que vivió en el Departamento le permite elaborar categoría de grupos al interior, en sus palabras: *“Existían tres grupos; los grandes, los pequeños y los institucionales (que no eran ni grandes ni pequeños). El vínculo fuerte se daba entre los dos primeros grupos”*. Particularmente se ubica entre los pequeños (los secundarios, los pupilos) que han llegado ya formulada la propuesta de trabajo y al asimilarla se convirtieron en multiplicadores. Esa visión coexiste al interior, no así hacia el exterior. *“Existía una diferencia sustantiva entre los jefes y los que estábamos adscritos a cada uno de ellos. Algunos éramos secundarios al equipo de trabajo, no éramos de los de arriba. Pero, hacia el exterior del departamento y de la propia ENEP nos vivíamos como grupo sobre todo porque pensábamos, y hasta cierto punto fue cierto, que el planteamiento de la ENEP-Iztacala, había sido un planteamiento de alguna manera original y que había sido retomado en otros lugares. Ello nos hacía agruparnos y defender nuestro punto de vista. Didácticas había muchas pero pocos cursos se habían hecho para Educación Superior”*. La situación de pupilos les permitía hacer diferentes mofas, juegos y bromas en el espacio ideológico que ellos habían construido. En sus bromas tachaban, anulaban otro tipo de corrientes, no así a la propuesta del Libro Amarillo: *“En donde no se puso tache fue en el Libro Amarillo, era nuestra Biblia”*.

Las propuestas de trabajo las generaban los “grandes” y los pupilos intentaban continuar con los lineamientos generales que “los grandes”

esbozaban. Eso marca una dirección hacia la construcción del saber. Para Trayectoria 3, la posición que ocupan llevaba a que leyeran mucho y produjeran poco. Afirma que él sólo produjo un material cuando impartía el Módulo Pedagógico que no circuló y que no tuvo los efectos que esperaba. El nivel de formación interno lo considera alto, por el alto nivel de lectura que tenían de diversos temas, pero reconoce censura al interior del grupo.

Ya avanzado el tiempo como formador de docentes, Trayectoria 3 intentó hacer una propuesta de modificación al Libro Amarillo, pero sus autores mencionaron que *“la estructura del curso no se podía modificar, porque la estructura estaba bien hecha, bien organizada. Modificarla implicaría destruir la esencia del curso. La limitación vino de los autores del libro, que a la vez eran los que ocupaban un lugar jerárquico. Ahí me empezó a entrar la duda de si yo entendía realmente lo que era el Libro Amarillo, esa duda me abarcó mucho. Decía, ‘bueno si lo que se dice es que cambiar la estructura del curso era como que cambiarle la esencia, entonces quiere decir que no he entendido la esencia’.* Como que si yo revisaba el Libro Amarillo era el revisionista, entonces era una catedral muy fuerte; ya hecha. Por 1989, quisimos hacer un evento que se iba a llamar *‘A 10 años de el Libro Amarillo’*”.

8.3.6. La institución y la elección de los individuos

La mirada interna era que algunos del grupo estaban a favor de las demandas institucionales y otros ligados a las expectativas de la institución, sin embargo, algo que sí unía a los integrantes era la reivindicación de los aspectos sindicales en la cultura académica, aspecto que creó un fantasma para la dirección y para los integrantes del Departamento.

Trayectoria 1

En la institución los sujetos participantes también tenían un tipo de actividad elegida por sus intereses políticos. En especial, Trayectoria 1 promovió activamente tareas grupales para analizar el problema de la descentralización universitaria y el lugar que tenían las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales en el contexto de la Universidad Nacional Autónoma de México. Recuerda al respecto: *“Además de nuestro interés*

en trabajar el contenido, se encontraba, efectivamente, nuestra participación sindical. Con ello tratábamos de justificar nuestro lugar en la universidad, era insólito que algunos médicos, enfermeras, biólogos, psicólogos, participaran políticamente”.

Sin embargo, reconoce que la participación sindical que los miembros ejercían tuvo efectos para el Departamento. La institución estigmatizaba este tipo de actividades.

Trayectoria 2

Trayectoria 2 colaboró en actividades sindicales, pero no hizo demasiada referencia a ello en su relato. Brevemente indicó “Participé en actividades sindicales, pero después me desencanté, deserté todo tipo de actividad sindical”. En algunos pasajes indica que intervenir en actividades sindicales le permitía tener contacto con algunos profesores de la ENEP-I para desmitificar el hecho de que el Departamento era una pieza que participaba de las políticas planteadas por la Dirección de la Escuela.

Trayectoria 3

Trayectoria 3, en parte debido a la trayectoria establecida desde el bachillerato, se interesa en participar en acciones que no estaban ligadas exclusivamente a las actividades de formación de docentes. Al igual que Trayectoria 1, participa en movimientos sindicalistas de los profesores universitarios. Pero reconoce que ello se volvió en contra de los miembros del Departamento. La institución vigilaba, observaba lo que los miembros realizaban. “Este aspecto después se concretó en políticas de observación hacia nuestras actividades como formadores en la universidad”.

Se adiciona a lo anterior el cambio de las políticas internas de la institución. Si al inicio el lenguaje de los integrantes del Departamento acuerda con el de la institución, no pasa así con los siguientes cambios de Dirección del plantel. Empieza a ser estigmatizado el trabajo que los pedagogos realizaban, “sentían (nuestras propuestas) cuestionadoras de cosas, y ellos (los directivos) necesitan cosas concretas. Entonces metían a alguien siempre como cuña para que las cosas salieran específicamente como ellos pensaban, no como eran planteadas por el Departamento. A pesar de que

todo tipo de trabajo implicaba una negociación constante, muchos (académicos) llegaban con prejuicios hacia lo que les planteábamos”.

Reflexiones

La institución es inevitablemente un lugar de encuentros y de realización práctica. La dinámica interna puede ser comprendida en términos de instituido e instituyente, a nivel teórico. Pero localizar los procesos de manera concreta puede llevarnos a un camino sin salida, pues la institución está compuesta de individuos concretos con anhelos, deseos y esperanzas. Son ellos, en última instancia, los que permiten los movimientos de cambio y continuidad. Los que al realizar la acción estampan en la institución sus emociones y reflexiones, la producción del saber está signada por ellos. Pero inevitablemente, el medio constituye a los individuos y la historia es la mejor herramienta para allegarnos al esclarecimiento de los efectos, para valorar sus secuelas.

Lo que narran los agentes sociales nos permite vislumbrar algunos elementos de reflexión sobre la relación entre la institución y los sujetos y algunos procesos básicos que ocurren en este medio.

Por un lado, está el hecho, ya documentado, estigma social. Cada grupo produce un otro para valorar su actuación (pensamiento y acción). Con ello dispone de un medio de diferenciación. Ello permite que el que estigmatiza se autodefina y al estigmatizado delegarle un lugar fuera del grupo. Intersubjetivamente actúa como productor de fantasmas que median las relaciones grupales y sus consecuencias son geográficas para los grupos; cada integrante ocupa espacios destinados para los miembros. Superar el estigma llevaría a pasar por mecanismos ordálicos que los grupos instituyen y validan internamente.

Los ritos son otro elemento que se añade a la reflexión sobre la institucionalización de las prácticas profesionales. Los grupos producen mecanismos simbólicos de ingreso y permanencia que llegan a ser concebidos como acciones naturales en los actores. Para el caso que nos ocupa, el rito, de estilo claramente cognitivo, implica la asunción de un punto de vista sobre el saber. La relación con la producción académica lograda era vista en términos de certeza y sin posibilidad aparente de

ser modificada; certeza que crea lazos identificatorios y sobre ellos los sujetos construyen su trayectoria académica.

Los modos de relación también funcionan como ritos. Las bromas, que son pruebas, son parte de un continente que enlaza a los sujetos al proyecto institucional y que instaura lazos sociales específicos a partir de los cuales los individuos se relacionan.

Saber producir académicamente es algo que se aprehende con los otros. Forma parte de las garantías personales que hay que mostrar al Otro para tener un estatus que legitime al individuo. En sentido amplio actúa como dispositivo para construir una imagen de sí y ante los otros de formar parte del gremio. Inevitablemente, las jerarquías imponen formas de relación entre los sujetos, entre los actores en contextos específicos y se las autoimponen los individuos. Los que acceden a cumplir el rito modifican su estatus, los herederos que no permanecen en el lugar que heredaron desde el ingreso, no se incluirán en el grupo.

La institución cambia al sujeto: al presentarle nuevos objetos de reflexión, al solicitarle formas de actuación concreta que ya fueron adquiridas en la trayectoria escolar previa (o se enlaza a lo que configura una matriz). El cambio interno de las relaciones intersubjetivas, no necesariamente conlleva el cambio en el nivel de reconocimiento –los jefes siempre serán jefes–; el reconocimiento es entonces socialmente asimétrico. En los pares, el reconocimiento es desigual (a pesar de que sean subordinados) por el nivel de lazo social establecido (con un jefe, por ejemplo) o por las formas de interacción entre los subordinados. En este sentido, las alianzas son generadoras de lazos sociales concretos que afectan la participación de los agentes en la institución. Las alianzas (como el pedagogo ante el maestro), en el sentido de que un grupo se sienta necesario para otro, es una forma de autorreconocimiento que legitima las acciones de los participantes. A pesar del anhelo de igualdad, el reconocimiento sigue siendo asimétrico, distingue quién hace qué frente a otro que solicita.

Los emblemas tienen una función totémica entre el grupo. Cada integrante se adhiere a ellos con diferentes mociones, pero inevitablemente actúan como referente, en este caso, para salvar el déficit vivido por el hecho de estar, física e imaginariamente, en lejanía con los centros

productores de saber. Pero los emblemas parecen también actuar retroactivamente, para subsanar la deficiencia que se había vivido en la trayectoria universitaria.

8.4. EL DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA Y EL CAMPO DE FORMACIÓN DE DOCENTES

8.4.1. Grupos de referencia. El otro, otro introyectado

Los grupos se conforman manteniendo relaciones con otros. El Otro, en su referencia simbólica o imaginaria, permite la construcción de un margen de identidad. La relación con los otros diferencia y marca la actuación de los grupos. Los grupos al establecerse construyen y difunden lenguajes propios que los hace particulares y diferentes a los otros. A nivel institucional mantienen relaciones de diferenciación, con la realización de actividades prácticas, con la creación de un lenguaje que lleva a crear un universo simbólico propio.

Trayectoria 1

En relación con el campo de la formación docente, Trayectoria 1 reconoce diversas posiciones. Por un lado está como ideología dominante la tecnología educativa, y por otro, los programas de formación docente que bregaban contra la tecnología educativa pero que se ubicaban en el plano de la elaboración de propuestas genéricas bajo la idea de un “Modelo de Docencia” que, inevitablemente, llevaba a la elaboración de soluciones desligadas de los planteamientos curriculares concretos en donde el docente se situaba. Para ella era el caso del CISE, que a pesar de ser un centro ligado a la Universidad Nacional Autónoma de México (igual que el Departamento de Pedagogía en la ENEP-I, centro universitario) no atendía las demandas locales, ligadas a planteamientos específicos de proyectos curriculares. “Cuando inicio mis actividades en la ENEP había ya otros grupos de pedagogos. *Teníamos como interlocutor al CISE, que usaba la idea de un “Modelo de docencia” pues nada más lo leímos. Sabíamos que eso estaba bien desde la administración central, pero no desde un ámbito de intervención con una población cautiva. No-*

sotros teníamos un nivel de interlocución con los maestros y aprendimos a conocerlos, aprendimos a ver las trayectorias. Para entonces habíamos hecho muchas entrevistas y sabíamos que el maestro había definido su profesión desde un ámbito que resultaba mucho más complejo que lo que dábamos en el *Curso de Didáctica*. Esto sólo es visible si se está en el lugar concreto de trabajo y no se habla desde lugares alejados de las prácticas, desde los modelos”.

Otro componente que afectó las acciones que realizaban los formadores de docentes eran las políticas internacionales de la Organización Panamericana de la Salud, que proponía innovaciones curriculares en los planes de estudios de las carreras ligadas al área de la salud. (La ENEP-I tenía planes de estudio de Medicina, Psicología, Odontología). La creación de los nuevos planes de estudio en esa época en México “*fue una respuesta universitaria frente a las líneas internacionales de salud*. En su momento, esta afirmación no fue reconocida por el Jefe del Departamento”.

Trayectoria 1 asume que, al difundirse la propuesta de innovación curricular en la ENEP-I, otros legitimaron y dieron lugar especial a lo que el Departamento realizaba, lo que creó efectos para los que ahí laboraban, el más importante, fue que iniciaron sus tareas como formadores expertos que difundían la propuesta a otros centros de formación de docentes del país. “La propuesta de la ENEP-I fue difundida por diversas latitudes del país. El trabajo de formación docente que realizamos se fue difundiendo, varios fueron los lugares que solicitaron nuestro apoyo, así fuimos a Chiapas y Zacatecas, a trabajar en diplomados”.

Internamente advierte que el Departamento de Pedagogía tenía al inicio una presencia valorada en la institución y que “*el Departamento de Pedagogía reportaba muchísimos trabajos y eso era lo que finalmente nos legitimaba y nos permitió seguir trabajando... La institución nunca nos pidió nada, o sea, en últimas cuentas la institución nos dejaba.*”

Trayectoria 2

Trayectoria 2 reconoce que a su ingreso que el Departamento tenía una presencia dual, hacia el exterior y hacia el interior. Hacia el exterior, la propuesta del Libro Amarillo y la relativa a las transformaciones curri-

culares eran conocidas en el medio pedagógico; “*grupos de pedagogos sabían que Iztacala había desarrollado –o algunas gentes de Iztacala– esa concepción de Didáctica Cognoscitivista Estructural; estructuras conceptuales. Otros hablaban de que en Iztacala había habido modificaciones curriculares, y por eso nos veían como alguien experimentado, formado, consistente. Del interior del país veían, a todos los que venían de la Ciudad de México, con mayor formación, con mayores experiencias*”.

Hacia el interior, según Trayectoria 2, el lugar que ocupaba el Departamento podía ser reconocido desde tres perspectivas: la dirección de la escuela, los grupos internos y la perspectiva de los profesores. Para la Dirección de la ENEP-I el Departamento ya había cumplido el objetivo de acompañar, promover cambios e innovaciones curriculares. Además, había en el Departamento poca actividad; “*el Departamento tenía una actividad bastante laxa; no había una demanda muy fuerte de trabajo, el ritmo era más bien lento, esporádico*”. Se suma a ello que la Dirección del plantel veía con malos ojos la participación que realizaban los miembros en la creación del sindicato de maestros que no era avalado por la perspectiva institucional.

Por otro lado, la carrera de psicología, que abanderaba el conductismo a nivel latinoamericano y que emparentaba en mucho con la tecnología educativa, servía de medio de contraste para las actividades que realizaba el Departamento. Trayectoria 2 recalca que en mucho, a nivel imaginario, pues poca relación tenían con ellos.

En el Departamento se conocían otras tendencias de formación de docentes, y algunas las comentaban entre los miembros. Alguna vez le hubiese gustado ir a otros centros, pero la crítica interna, según Trayectoria 2, más imaginaria que real, le inhibió asistir a otros lugares como el CISE. Dice que en el Departamento “*se criticaba –al CISE–, más por pertenencia al grupo (de Iztacala) que por lo que el otro escribiera o dijera. A mí me hubiera gustado ir al CISE a los cursos esos, a los programas de formación*”. Además, reconoce otras tendencias que circulaban en el campo de la formación de docentes como el “Análisis de la práctica docente”. Respecto a esta perspectiva, afirma: “El tema del análisis de la práctica educativa afectaba a otras instituciones, la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) y el DIE (Departamento de Investigaciones Educativas), en

este último estudié la maestría. Escuché algunos debates pero *Análisis de la Práctica Docente* era un tema que a mí ni me iba ni me venía. Me interesaba, lo conocía como parte de lo que había estudiado pero no era mi problema. ...Estuve totalmente al margen, las escuchaba más con los amigos que como un tema de trabajo. Pero como no trabajaba, orgánicamente, para un grupo de maestros (de educación básica) en mi escuela, ese tema de encontrar una perspectiva que explique la práctica docente no fue relevante para mí, lo conocía, quizá era relevante como un tema pero no como un problema laboral o un problema profesional”.

Trayectoria 3

Trayectoria 3 reconoce tres grupos al interior del Departamento: los grandes, los pequeños y los institucionales. Entre ellos había diferencias de percepción del trabajo a realizar y existían diversos vínculos que había que sortear. “El Libro Amarillo... tuvo su efecto hacia el interior del equipo: habían los productores y los pupilos, a pesar de que compartíamos los mismos ideales, por ejemplo sindicales, la diferenciación era clara y nosotros actuábamos como pupilos”.

Por otro lado, los puntos de vista de la administración constituían otro con quién dialogar. “Los puntos de vista de la administración no se conciliaban con lo que planteaba el Departamento, otros sí. Ahí se iniciaron algunas fricciones que podían ser sorteadas por los que conducían al Departamento”. Los docentes mismos también forman parte de un grupo al que había que tomar en cuenta en las acciones de formación. El planteamiento didáctico era criticado por los “*profesores que solicitaban técnicas*”.

Hacia el exterior, la propuesta de formación docente crea efectos de diferenciación. Por cierto, Trayectoria 3 no señaló centros, algunas propuestas metodológicas de las cuales el grupo se diferenciaba: “Frente a posiciones como *la investigación-acción, la investigación participativa, el profesor como investigador*, veíamos al profesor *como auxiliar, capaz de promover el aprendizaje armando un dispositivo para que esto se dé*”.

A la vez, existían centros ligados a las tareas docentes que Trayectoria 3 reconoce en una posición distinta de la del Departamento de Pedagogía. En sus palabras “El ambiente en el que se dan la modifi-

caciones curriculares acontece en un momento en donde simultáneamente coexisten diversas tradiciones teóricas y se consolidan grupos de formación de docentes, especialmente a nivel universitario. Como ya indiqué traslapamos los usos del término estructura e interpretamos a los autores según los esquemas en uso. El Departamento se consolida valorando su actuación en relación con otros centros, existía el Clates (que después se transformó en Ceutes), otro era el CISE (uno de sus orígenes fue la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza), que tendrá a su cargo la *Revista Perfiles Educativos*. *Había diferencia de percepción entre los grandes*, cierta ocasión una compañera asistió a un programa de formación en el CISE y la gente del Departamento de Pedagogía *cómo que no veían bien que ella fuese a formarse* con otros personajes. De igual forma, en el CISE le dijeron que sabían que estaba formada por gente de la ENEP-I, y le afirmaron que no iba a *haber problema*, *ella tuvo que entrar con una negociación de percepciones pedagógicas*. *Ella asistió porque había la pretensión de que elaboráramos algo que corrigiera o revisara el Libro Amarillo*.

8.4.2. El deseo de saber del grupo en relación con el saber del campo

Los grupos tienden a generar referentes cognitivos que permita crear lazos sociales en donde los miembros se ubiquen en espacios y posiciones. El saber que el grupo produce circula entre los miembros y cada uno le da significaciones idiosincrásicas. De igual forma, el saber generado por los grupos desarrolló metodologías concretas que se diferencian de otras que están ubicadas en los campos de conocimiento.

Trayectoria 1

Las acciones de formación de docentes, para Trayectoria 1, se organizaban bajo núcleos concretos que favorecían la innovación curricular impuesta en los planes curriculares. “Existían algunos conceptos que orientaban la formación docente. Estas ideas organizaban a los planes de estudio que innovaron en la formación profesional, por un lado el supuesto de interdisciplina y, por otro, la presunción de unidad biospsicosocial. *Sí estábamos de acuerdo en la interdisciplina, pero teníamos que configurarla; teníamos que ayudar a los maestros a que se desarrollara*

el planteamiento de los contenidos de una manera diferente; la idea de biopsicosocial difícilmente se lograba, había una preponderancia de la noción bio sobre las otras”.

Nociones que actuaban como principios reguladores de la propuesta de formación docente. Las nociones se concretan en el diseño de estrategias de formación docente en donde el contenido es el eje central de la actuación del profesor en el salón de clase. Tal y como lo expone Trayectoria 1 en el texto “Formación docente en didáctica de la educación superior. Una propuesta teórico metodológica” el centro de las propuestas era la preocupación sobre el contenido, lo que permitía darle otro sentido a las propuestas en boga y que provenían de la tecnología educativa. “Las estrategias didácticas, en su conjunto, las ligábamos al contenido, aspecto central de la estructura didáctica. En la formación, asimismo, también hacíamos uso de algunas estrategias *de la tecnología educativa*. Resignificamos la concepción que teníamos de microenseñanza a partir, justamente, de la propuesta didáctica que sosteníamos. La microenseñanza la resignifiqué en términos del manejo de contenido. Veíamos cómo (los docentes) manejaban el contenido, cómo representaban el contenido y la relación con los recursos didácticos. Se trataba de ver el manejo del contenido independientemente del estilo de la gente: veíamos en qué recurso se podía apoyar el maestro, veíamos hasta qué punto estaba dispuesto a soltar la cátedra en manos del alumno. No nos interesaba contemplar sus errores, sino inducirlo a que también el alumno descubriera las cosas por sí mismo. Trabajábamos los aspectos de las técnicas didácticas con la idea de acompañar los procesos, *pero de acompañar con dirección, no de agarrarlo de la mano y a ver a dónde quieres ir (no era acompañamiento contemplativo), sino “dame la mano y vamos juntos”*... La utilización de la microenseñanza, enlazada con la estructura didáctica y la estructura conceptual tenía como marco la búsqueda de la *interdisciplinarietà*; era la meta”.

La tesis de licenciatura es efecto del saber producido en el Departamento de Pedagogía y de la ubicación de diferentes estrategias localizadas en el campo de la formación docente en la época. La idea de estructuración del contenido le da un sentido diverso al planteamiento inicial de la microenseñanza, y permite utilizar una tecnología de la tecnología educativa dentro del dispositivo de los formadores del Departamento.

Las fuentes teóricas que cementaban, ensamblaban los formadores, tenían diversos orígenes. Reconocimiento que lleva a valorar la estructuración del Libro Amarillo. “Cuando me incorporé a las actividades organizadas en la ENEP-I, ya existía el Libro Amarillo: *“Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior”*, cuando se hace el análisis, se ve que el primer capítulo (aprendizaje) es un monstruito). Metía muchas cosas que, teóricamente, pertenecen a campos diferentes: a nivel teórico pone a Bauleo, a Lafourcade y a Piaget. Ahí hay como cinco núcleos conceptuales. Luego está la estructura didáctica, eso remitía a teoría general de sistemas y al estructuralismo; en fin es una construcción amalgámica, que ni siquiera amalgamaba”.

Trayectoria 2

A Trayectoria 2, el ingreso al Departamento le ofrece perspectivas de trabajo que le llevan a interesarse por nuevos planteamientos pedagógicos, en relación con su trayectoria universitaria. En primer lugar, está la posición que fue construyendo alrededor del Libro Amarillo. Reconocimiento y desconocimiento de algunos planteamientos, así lo relata *“Afectuosamente me gustaba pues el libro, estaba inclusive orgulloso del planteamiento, sabía que no era mío, pero también tenía algunas distancias con el Libro, quizá no sabía mucho cuáles, pero sabía que no era perfecto, que no era contundente. Cuando entré a Iztacala, cuando me entrevistaron dije que me parecía que la estructura conceptual sólo servía para campos de conocimiento científicos claramente organizados, y eso pues molestó a uno de los autores del libro. Con el tiempo, al contrario, le fui agarrando al planteamiento, aunque quise apuntalar los huecos y las dificultades que veía –aunque no sabía claramente cómo–. Después, cuando empecé a leer otras cosas de currículum, de didáctica, de campos de conocimiento, empecé a reconocer, por un lado, que el artículo de estructuras conceptuales, que era casi el centro del planteamiento, era un vil plagio (cosa que a mí siempre me ha molestado). Hay partes enteras, y sin citar, de Hilda Taba, de Pedro Lafourcade. Por otro lado, tenía cierta reticencia con el capítulo de psicología. Hay planteamientos que se me siguen haciendo interesantes; el de la estructura didáctica, el de metodología de la enseñanza”*.

Las acciones de formación docente (cursos diseñados desde una Didáctica Estructural) las aprendió con otros compañeros del Departamento. La consigna básica de trabajo con los docentes era no proponer un modelo de estructura conceptual. Trabajar bajo esta perspectiva *“demandaba una atención muy fuerte al discurso de los maestros, demandaba una actitud muy rigurosa de estar viendo problemas lógicos; es decir, este concepto se deriva del otro o coexiste con el otro, o va en sentido opuesto al otro, o anula al otro, o se complementa. Ya que se tenía mayor familiaridad con eso le podías observar al maestro: “mira este concepto es de mayor envergadura que este otro, por lo tanto, fíjate yo creo que podíamos poner en juego algunas concepciones del mismo”.*

El trabajo con los cursos le enfrenta con los maestros que ingresaban a la ENEP-I, y ahí modificó la imagen que tenía de los docentes. Para Trayectoria 2, los docentes deberían ser personas que manejaran sus contenidos de manera contundente. Pronto vio que, en especial los médicos, no eran ni contundentes ni tenían gran formación en su campo. Por oposición a los cursos, prefería el trabajo de asesoría, ahí sentía que la intervención que efectuaba como pedagogo podría tener más sentido pues se ligaba a los planteamientos concretos que el maestro realizaba en su labor al enfrentar la propuesta curricular. Relata el hecho de la siguiente manera: *“Me preguntaban alguna cosa e intentaba explicarles y me daba gusto porque yo sentía que tenía más sentido que darles un curso, más sentido darles una explicación de quince minutos en el pasillo que un curso de veinte horas al que fueran obligados porque los habían mandado de la coordinación”.*

La perspectiva sobre el campo del currículum manejada por los miembros del Departamento llevaba a que algunos maestros se sintieran identificados con ellos. Dice, *“nuestra participación como Pedagogos nos llevaba a señalar que había, por ejemplo, estructuras de autoridad, formas de mando, niveles de exigencia al trabajo de los maestros que imposibilitaban que fueran creativos, que fueran responsables, que fueran innovadores. Es decir, todas las características que sugería o que filtraba, que colaba el discurso curricular; en buena medida nosotros en alguna evaluación en algún señalamiento, íbamos contra la estructura, evidenciábamos que el problema no estaba sólo en la práctica de los maestros, sino también involucraba a la estructura administrativa de las carreras”.*

Las tareas del módulo pedagógico, las realizaban utilizando los mecanismos que enseñaban a los docentes, a través de estructuras conceptuales. “Para organizar el módulo utilizábamos estructuras conceptuales. *Trabajamos grupalmente con estructuras conceptuales los programas de módulo pedagógico cada equis tiempo. Poníamos todo el pleno del departamento a diseñar ahí en un pizarrón grande la estructura conceptual del curso del módulo pedagógico. Era como una disposición que ya teníamos montada*”.

Trayectoria 3

Las fuentes que estructuran el saber del grupo están caracterizadas por Trayectoria 3, en sentido negativo. Relata el hecho de que el grupo de pupilos en el “Espacio ideológico” que tenían, tachan las escuelas que les habían influido. “*La Escuela de Frankfurt, tache; la Escuela Freinet, tache; la Escuela Montessori, tache; la Escuela Piagetiana, tache; la Escuela Freudiana, tache*. Esta acción daba cuenta de que todas las escuelas nos habían influido y ya ninguna nos parecía buena. En donde no se puso tache fue en el Libro Amarillo, *era nuestra Biblia*”. Como arriba se indicó, el saber al cual se adherían les permitía diferenciarse de diversos planteamientos como la investigación-acción y la didáctica crítica. El elemento central es la articulación didáctica entre contenido y método.

Explica algunas de las objeciones a otras propuestas de formación, a la vez que define la propuesta central del Departamento: “Contrario a la idea del CISE, por lo menos en esa etapa, nosotros no reivindicábamos la idea de Modelo. *La visión de Iztacala siempre fue una visión fuera de modelos, trabajábamos desde estructuras, desde el contenido del profesor. A mí me gustaba más, era encontrar la fórmula básica del trabajo y después de ahí construir lo demás. No teníamos un modelo de docencia, teníamos un trabajo conceptual, un trabajo metodológico y la manera de articular, dentro de todo eso, un andamiaje de trabajo docente. Partir del contenido y del sujeto de la educación era lo que diferenciaba* a los planteamientos del Departamento de Pedagogía de lo que circulaba en el escenario pedagógico. Otra crítica que hacíamos *es que el CISE no trabajaba con la problemática directa, no conocía a los maestros de carne y hueso, no sabía los problemas por los que ellos atravesaban*. En el CISE se daban fórmulas

o modelos y esperaban que al regresar a tu centro de trabajo las pusieras en juego... Lo mismo ocurría con el Ceutes, pero éstos fueron los únicos que alguna vez intentaron conocer cuál era nuestro planteamiento... La disputa, las diferencias se dieron mucho en el imaginario, a veces uno *imaginaba cómo eran los otros y sin clarificarlo había lecturas* de los materiales que producían, *ahí había desacuerdos*".

Para Trayectoria 3 "El Libro Amarillo se estructuró como material para el curso *Introducción a la Didáctica de la Educación Superior, y con esa intención circuló*... Expresaba, en mucho, la filosofía del Departamento, principalmente algunos de los textos, pues no todos se trabajaban, algunos jamás eran tocados. Se esperaba que el profesor removiera sus estructuras; que el docente fuese conocedor del contenido que intentaba transmitir, esto se expresaba claramente en el texto de "Estructuras conceptuales".

Asume que el "Libro Amarillo" es el significante central de los miembros del Departamento ante los miembros de Iztaharvard: *"Era piagetiano, conductista, estructuralista; tal parece que había salido de diversas fuentes aplicadas y organizadas para el trabajo de organización de programas de estudio de la ENEP Iztacala; tenía un fuerte tufo tyleriano (aunque no conocíamos a Tyler realmente al principio, a la mejor los grandes sí)*. Además, incorporó, y eso tal vez por negociación con las demandas de la institución, elementos de la sistematización de la enseñanza, en particular hay una parte que muestra cómo hacer cartas descriptivas. *Es uno de los capítulo que no se usaban aunque estaba ahí, bajo la situación de decir que la carta descriptiva era un instrumento del profesor, no de la institución*".

Añade otro valor al texto, ya que puede servir de referencia para valorar las tradiciones didácticas: otro valor que tiene el Libro Amarillo es que puede servir de referencia para analizar diferentes tradiciones de la didáctica; *la esencia del planteamiento didáctico, de alguna manera, es recuperada* en él. Las partes que se mencionan en la sección *de la estructura metodológica (el contenido, los recursos materiales, las interacciones, las actividades y la sistematización)* dan lugar a diferentes corrientes, centradas en cada uno de los elementos. *El Libro Amarillo, presentaba la necesidad de estos cinco elementos, ninguno puede hacerse a un lado;*

todos tenían importancia. El planteamiento de Iztacala era que no tenía que descuidarse ninguno, no se les restaba importancia, no se quitaban ni se empañaban. El vector iba de los contenidos hacia los otros puntos. Este fue el planteamiento que me hacía pensar que lo que el Libro Amarillo planteaba era como que el nivel máximo de racionalidad que podría alcanzar la didáctica. Más allá venía el límite que tenía la didáctica”.

A nivel personal, el “Libro Amarillo” transforma también su forma de interpretar la realidad y abocarse a la reflexión sobre los límites de la didáctica.

8.4.3. Constitución grupal del deseo de saber

Los grupos en las instituciones producen estrategias concretas para autoformarse. Los dispositivos internos de formación tienen efectos de inclusión y diferenciación, tanto al interior (para los miembros participantes) como al exterior (para los otros que conforman al campo). Los dispositivos fomentan lazos sociales que avivan los sentimientos que los agentes sociales crean en sus vínculos institucionales. Al interior de los grupos, se fomentan normas de actuación que invitan a los miembros al cumplimiento de un ideal, para el caso, de ser profesional,

Trayectoria 1

Los integrantes del Departamento acudieron al dispositivo del seminario para dar satisfacción a sus intereses académicos. “Teníamos seminarios permanentes, era el procedimiento usual para formarnos, en general estaba en manos del jefe de sección”.

El seminario permitía valorar las trayectorias formativas de los integrantes y asumir nuevas orientaciones en la producción del saber. Trayectoria 1 dice al respecto: “*Cuando llego a la ENEP-I me doy cuenta de que soy una asquerosa tecnóloga educativa, gracias a las severas críticas del jefe de sección y del jefe de departamento (aunque éste coqueteaba con la tecnología educativa; nos mostraron que hay otra forma de hacer pedagogía, hay otra forma de hacer la intervención con los profesores y que no pasa necesariamente por estas cosas rígidas. Ambos, y lo puedo apreciar en mi trayectoria profesional dentro de la ENEP-Iztacala, se preocuparon por traernos gentes muy capaces. Por un lado, nos enseñaban*

cosas; por otro lado, nos permitieron sistematizar. Gustavo Vainstein hizo un análisis de ‘Discurso teórico de la tecnología educativa’, y eso también marcó muchas pautas para entender, para configurar y para reestructurar nuestras formas de intervención”.

“Angelo Broccoli nos dio un planteamiento de la teoría marxista de la educación, fue muy importante para redefinir y repensar las propuestas. Pero también nos espantó, para él, la educación es la forma de ser de la ideología. Nos sentíamos descubiertos, como que hubo una cierta tendencia a ya no querer intervenir. Hay un impasse del propio Departamento de Pedagogía; no fue muy claro para nosotros la cuestión de con qué derecho interveníamos a los otros, pero sí sabíamos que los interveníamos”.

Más adelante invitan a Susana Barco, quien pone el acento en la intervención. Para Trayectoria 1 el papel de los expertos lleva a legitimar la perspectiva y las posiciones internas de los Jefes de Departamento y de Sección en el momento de ruptura del Departamento de Pedagogía. En las argumentaciones de Trayectoria 1, la participación de Susana Barco vino a legitimar la diferenciación entre investigación e intervención, y consolidar la diferenciación del Departamento y la recién creada UIICSE.

El primer escrito firmado por Trayectoria 1 está marcado por las preocupaciones originadas en sus acciones de formación y está signado por los referentes teóricos de los que se nutría el grupo. “El primer documento, producto de mis reflexiones sobre el maestro, lo presenté con un compañero del Departamento, en la ciudad de Xalapa. El documento vino *trabajándose de mucho tiempo atrás, desde que entrevistábamos profesores desde el 80 y ahí es donde empezamos a construir las categorías de análisis para una trayectoria docente: eso implica acumulación de fuerzas pero no lineales. Ahí encontramos una metáfora más afortunada para trabajar que la que plantea Ferry, que viene bastante tardío, y habla sobre trayectorias. Cuando yo le pregunté a Ferry, qué entendía por trayectoria, dice camino, o sea pero camino ya hecho*”. El texto indica por qué los profesores de la ENEP-I querían dar clases, y muestra la diversidad de intereses de los sujetos docentes. Lo que les lleva a plantear acciones diversificadas de formación sin que el concepto trayectoria “respondiera nunca a un modelo para ser un buen profesor; de ahí nace la idea. Fue un

trabajo que se tardó mucho tiempo en construir, además por el nivel de complejidad con el que lo abordamos. En realidad el compañero coautor me ayudó al final a hacer la configuración de este último trabajo; le contaba a él lo que habíamos hecho en las entrevistas”.

Trayectoria 2

Trayectoria 2 plantea que al ingresar al Departamento de Pedagogía se realizaban actividades de seminario pero que la participación de los miembros, en especial de los que no habían elaborado el Libro Amarillo, era escasa o nula. Más recuerda el trabajo académico grupal que inicia en la Unidad de Investigación, alrededor del proyecto de Investigación sobre currículum.

Pero en sus actividades iniciales, las acciones de formación docente tomaban como referente inicial el curso de Estructuras Conceptuales, no obstante no deseaba repetir el mismo curso “como perico”, por temor a estancarse conceptualmente. En la configuración sobre sus intereses y modos de relación señala que quería diferenciarse, por ejemplo, de la percepción que algunos miembros tenían del lugar que ocupaban, imaginariamente, en el campo de formación de docentes. “Al interior del Departamento había quien trataba con ‘desprecio’ la posición de otros grupos dedicados a la formación de docentes. De esto me di cuenta en 1981, al asistir al “Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa”, ya tenía un año de trabajar en la ENEP-I. Pronto quise diferenciarme de esta forma de ver la producción externa a la ENEP-I y al Departamento de Pedagogía”.

A la vez, cognitivamente, sentía que el grupo apreciaba de manera especial el psicoanálisis de vertiente lacaniana, pero intentó no sumarse a este referente. A pesar de que en una fase de su vida tuvo interés por aprehender aspectos relativos a los grupos operativos –con ideas psicoanalíticas, de hecho hizo una especialidad sobre el tema– que desertó por no poder manejar los aspectos que le removían internamente la experiencia.

En aspectos pedagógicos señala: “Otro aspecto de interés en el Departamento de Pedagogía era la afiliación que tenían con ideas y personajes europeos. En esa época se leía mucho la producción de pedagogos,

principalmente franceses (Filloux) e italianos (Santoni, Broccoli, Manacorda), argentinos (Sara Paín, Vainstein), un brasileño (Paulo Freire); con ellos hicimos algunos seminarios, cursos.”

El producto de las interacciones grupales, entre diferenciarse y profundizar líneas de trabajo le lleva a tomar posición respecto a algunos intereses cognitivos que eran emblemas de los miembros del Departamento. En primer lugar, la idea de estructura para comprender el campo didáctico es asumida por él con reservas. En segundo, la noción de currículum no la retoma desde una perspectiva instrumental, sino que la concibió “como una problemática sociológica” que diera lugar a la intervención; “hubo la intención de darle su sitio, darle su lugar, no desconocer, no satanizar, no rechazarlo ni tampoco entender lo tecnológico de un modo delimitado”. En tercer lugar, ha centrado sus preocupaciones alrededor de la noción de formación. Más adelante, se ocupa del estatus de la teoría educativa. “*Empecé participando en algún coloquio, y con el director del proyecto hicimos varios textos juntos sobre la problemática de la teoría educativa; cuál es su naturaleza, su lógica. Algunos tocaron el tema del discurso racionalizador de la práctica educativa, otros sobre la pedagogía como intervención racionalizadora. Otra dimensión que ha tenido ese interés ha sido la Pedagogía en la Institución de la educación. Finalmente, con el director del proyecto he anunciado una polémica entre la posibilidad de que la pedagogía sea científica, me parece que siempre el eje rector de lo pedagógico, de las teorías pedagógicas, es una concepción valorativa, una visión deóntica de una idea de cómo debe ser, y eso no es científico*”.

Trayectoria 3

Trayectoria 3, implícitamente, reconoce que el seminario interno del Departamento les permitía tener un elevado nivel de lectura. Este dispositivo le lleva a plantearse como problema los límites de la didáctica. Al respecto señala: “hay interacciones que conviven con la situación didáctica, la idea de convivencia no es una cuestión de integración pacífica. Por lo que a mi actuación respecta, esa fue la influencia que tuve del planteamiento de la relación formación docente y currículum. Además de que me impactó para la investigación, también tenía ganas de escribir

algo sobre la experiencia de las estructuras conceptuales en la formación de docentes”.

El alto nivel de lectura y de complejidad con la que, dice, trataban los temas, tiene sus efectos para los pupilos; se les hacía difícil producir materiales académicos. “Sólo escribí un material cuando impartía el Módulo Pedagógico, era un documento que no repartí, por lo que no tuvo gran repercusión, fue sobre la relación entre proceso de conocimiento y proceso de aprendizaje”.

8.4.4. Clausura del Departamento de Pedagogía

La posición que ocupan los miembros del Departamento de Pedagogía genera percepciones diferenciadas de los procesos institucionales. La institución diferencia posiciones y afecta la vida colectiva al transformar los elementos identificatorios de los individuos. Las transformaciones institucionales convocan al establecimiento de nuevos lazos sociales que afectan el imaginario de los integrantes de un grupo.

Trayectoria 1

Trayectoria 1 reconoce que de una fase de cohesión interna que tenían los miembros se pasa a la división del grupo. “El personal del Departamento se había cohesionado gracias a los seminarios a profundidad y por la participación en proyectos, teníamos esa tradición. Una escisión importante vino después, se crea la UIICSE y el director se va allá. Él sostiene *la enajenación de lo pedagógico hacia lo instrumental, claro nosotros no lo asumimos, pero sí se marca institucionalmente la gran diferencia: lo pedagógico es instrumental, inusitadamente*. El equipo que no se fue a investigación, el equipo base, no se adhiere a esta propuesta. Con la diferenciación entre investigación e intervención el Departamento cambia de nombre, ahora es “Departamento de Investigaciones y Estudios Educativos”. En 1983 sale el jefe de la sección de formación docente; en 1985 sale el jefe de departamento. Reitero, hubo *escisión, gente que se dedicó a hacer investigación curricular (nunca supe qué provecho tuvo)* fue una posición de *excelencia y, cómo abandonar el Departamento de Pedagogía y hundirlo en el más absoluto de los abandonos, y construir, fuera del departamento, lo que era investigación. A pesar de que seguimos hacien-*

do investigación, desde aquella época les llamamos núcleos problemáticos, que eran producto de la evaluación; entendimos desde ese momento que no había forma de hacer evaluación curricular sin traducirlo en líneas de investigación de “Curriculum y Formación Docente”.

El hecho de que algunos miembros del ex Departamento de Pedagogía se hayan ido con el antiguo jefe de departamento (él los seleccionó) al nuevo proyecto en la UIICSE, marcó una diferencia entre los miembros. “Nos llevó a buscar gente de afuera para volver a configurar el departamento. Algunos de ellos nos hicieron la vida de cuadritos. Hasta 1988, Trayectoria 1 continuó con esta empresa, después salió de la ENEP-I, llevó más de un año y medio la desaparición total del departamento “El hecho de que hayan extinguido el Departamento de Pedagogía es la asunción de la mediocridad por parte de la Dirección, por supuesto nos devolvieron una imagen bastante espantosa: ‘ustedes ya no son útiles aquí, pues váyanse’”, esto fue como en 1990.

Trayectoria 2

Antes de la desaparición del Departamento de Pedagogía, Trayectoria 2 había sido invitado a participar como fundador de la Unidad de Investigación. Para él, la creación de la UIICSE estaba pensada desde el primer director de la ENEP-I. “La Unidad de Investigación fue pensada para dotar a la ENEP-I de un lugar central para realizar investigación. Parece que en este proyecto tuvo mucho que ver el primer director de la escuela (Héctor Fernández Varela). *Había gente que tenía una proclividad natural, por decirlo de algún modo, hacia la investigación*, en este proyecto también participó activamente el coordinador de la carrera de Psicología. El conductismo se proclamaba científico y requería de una instancia de investigación para su desarrollo. Los conductistas *se veían como investigadores. ... En parte por políticas, en parte por consecuencia lógica de la orientación de las carreras y, en parte por intereses específicos particulares de gente que fue haciendo su trabajo de modo tal que llegó a plantearse preguntas de investigación*, se creó la UIICSE. *Cuando ingresé, los directores de las secciones del departamento tenían la idea de hacer proyectos de investigación*. El director del Departamento de Pedagogía *estaba por hacer su doctorado, su proyecto de tesis de doctorado formó*

parte de los proyectos de investigación, digamos ese proyecto fundador de investigación; estrictamente el proyecto de investigación curricular arrancó con este proyecto”.

Deja el Departamento de Pedagogía en 1982, al fundarse la UIICSE, pero todo el tiempo que dura el Departamento, como 8 años, continúa participando en acciones de formación al interior de la ENEP-I.

Trayectoria 3

Para Trayectoria 3, las diferencias al interior del grupo, al parecer entre algunos jefes y los pupilos y entre los pupilos, se incrementaron. De las primeras recuerda que estaba interesado en hacer modificaciones a la propuesta del Libro Amarillo, pero la respuesta de sus jefes, o de los elaboradores de la propuesta “fue que la estructura del curso no se podía modificar, porque la estructura estaba bien hecha. Modificarla implicaría destruir la esencia del curso... *Ahí me empezó a entrar la duda de si yo entendía realmente lo que era el Libro Amarillo, esa duda me abarcó mucho. Decía, ‘bueno si lo que se dice es que cambiar la estructura del curso era como que cambiarle la esencia, entonces quiere decir que no he entendido la esencia’. Como si yo revisaba el libro amarillo era el revisionista, entonces era una catedral muy fuerte; ya hecha”.* Este y otros motivos le llevaron a estudiar una Maestría en Neurociencias y así salir temporalmente del Departamento.

Comenta que las presiones para el Departamento también venían de la administración en turno. En la creación del Departamento había una empatía con el lenguaje y los proyectos de la administración, pero después (a partir de 1984) con las sucesivas administraciones y con las nuevas directrices institucionales, la ubicación y perspectiva del Departamento en relación con las directrices institucionales, cambia. “Había en el Departamento un lenguaje crítico y la institución en ese momento (de la creación de planes) lo necesitaba, lo aceptaba; era como tener una base ante el vacío que tenían para fundamentar muchas de sus acciones. Con el surgimiento del Documento Blanco, en 84, lo pedagógico queda en diferentes proyectos a los que se pueden asir las carreras; el Departamento es visto con más recelo, pues los pedagogos se oponen a las maneras tecnocráticas de formular la evaluación curricular”.

La planeación de un lugar diferenciado para realizar investigación tiene efectos en los miembros. Los que no ingresan a la UIICSE permanecen en un Departamento de Investigación en Educación y Currículum (DIEC), que cambia de nombre posteriormente por el de Departamento de Estudios Educativos (DEE), último nombre hasta antes de su desaparición. Por esa fecha, la presentación de lo que en la ENEP-I llaman el “Documento Blanco”, que prescribía, marcaba la orientación institucional de las líneas de investigación para la época (*currículum-sociedad, currículum-institución, currículum-programas, currículum-plan de estudios, currículum-docente, currículum-alumnos, currículum-disciplina*) sitúa de manera diferenciada el lugar de los que hacen investigación y de los que se dedican a la intervención.

Con la salida de algunos jefes y elaboradores del Libro Amarillo, los pupilos se hacen cargo de las tareas de asesoría pedagógica a las carreras de la ENEP-I. Las relaciones internas entre el equipo de Pedagogía ha cambiado, al igual que la visión que tenían los administradores de su labor. El enfrentamiento de las autoridades es continuo hacia lo que proponen los pupilos. En esa época, Trayectoria 3 asesoraba al plan de estudios de biología. Al respecto comenta: “era usual la rebatinga para organizar los proyectos, la demanda seguía siendo la misma; que nosotros les dijéramos la forma de trabajo, cuando les decíamos que existían varios puntos de vista (mostrábamos la concepción tecnológica, pragmática y la crítica), no lo toleraban. La discusión con uno de los biólogos era fuerte, utilicé los mismos argumentos que él había expuesto en uno de sus artículos; afirmaba que existían tres teorías sobre el envejecimiento celular. Le dije que recordara su artículo, que no existía una teoría sobre el problema que él trataba ¿cómo nos exigés que exista una sola manera de enfocar el currículum?”

En las labores de asesoría también perciben los cambios, ya no pueden negociar como sus jefes anteriores lo hacían y los ajustes institucionales llevan a que en los procesos de negociación de aspectos ligados a la intervención de pedagogos, como sería la evaluación de planes de estudio, el grupo de ex pupilos salga perdiendo. Trayectoria 3 comentó sobre una sesión de trabajo en las labores de asesoría a la carrera de biología: “Un buen día la coordinadora presentó al grupo de trabajo lo que

consideraba como evaluación curricular, todos aceptaron y (al grupo de pedagogos) nos hicieron a un lado. El asunto era claro, la nueva directora era bióloga y quería tener en sus manos el proceso curricular que ella había iniciado, *no iba a propiciar ninguna otra salida curricular. La pregunta por la metodología era en el fondo quién tiene el poder político; después de esa sesión, decidí aprovechar mi tiempo para hacer mi tesis de licenciatura. Me entrevisté con el coordinador y pedí el tiempo que administrativamente nos dan para hacer la tesis*".

Los cambios siguen para los ex pupilos, pues algunos han salido del Departamento y otros se encuentran en la UIICSE. La distinción institucional entre los que están asignados al área de investigación y los que no se encuentran ahí es visible. "Cuando organizamos dos eventos académicos (que demostraba trabajo, por la competencia que se vivía), uno organizado por el Proyecto de Investigación Curricular y otro por el DIEC, nos damos cuenta que los asistentes numéricamente son mayores en el primero, no así para el que organizamos los ex pupilos".

"Finalmente, en 1989 el Departamento desaparece y en las carreras se reparten los pedagogos que quedan. Algunos salimos de ahí".

Reflexiones

Los grupos académicos participan de la vida social de diferentes formas. Permiten, en sentido amplio, la re-producción de la vida social; continuidad y discontinuidad de las tradiciones que socialmente se han instituido. En particular, se percibe que los grupos académicos establecen diferencias con otros grupos académicos de referencia, con otras instituciones, pero a la vez la diferencia se vuelca hacia los integrantes de los grupos. Son los individuos los que crean alianzas concretas de diferenciación y de identidad hacia la actividad profesional que realizan.

Algunos rasgos que nos permiten entender la producción de saber por los grupos académicos al interior de un campo de conocimiento, son los siguientes: vocabulario creado, lazos sociales internos, vínculos con grupos que juegan en el campo, las relaciones imaginarias que construyen. La identidad establece modos de hacer pedagogía; los estilos de hacer pedagogía están íntimamente ligados a los grupos que producen saber.

En los grupos académicos, la producción del saber está preñada por las coordenadas histórico-sociales concretas. La brújula, que orienta la actividad cognitiva que desarrollan los grupos, se halla inmersa en el universo simbólico que los sitúa institucionalmente en la producción de los referentes conceptuales que circulan en el campo. El vocabulario que producen los grupos para construir la realidad, que les permite tasar la práctica social que despliegan en el espacio social, tiene una génesis, donde las raíces funcionan como mojones que orientan a actuar a los participantes, en el laberinto de los distintos caminos posibles que se encuentran, en campos profesionales abiertos, como sería el caso del campo pedagógico. Los conceptos producidos son señales que orientan, pero también actúan como significantes que moldean la identidad de los participantes y cierran opciones posibles de producción conceptual, a la vez que la abren para los que han sido asumidos como referentes conceptuales propios.

Los significantes (lenguaje, vocabulario) contruidos por los integrantes de los grupos académicos, son tratados de forma múltiple y parecen estar marcados por la cultura en donde se desarrollan. El saber plasmado en los significantes elaborados funciona, como se ve en este capítulo, de manera variopinta; el saber ha sido tratado como creencia, el saber ha sido tratado como ciencia, el saber ha sido tratado como objeto religioso. En primer lugar, cuando el saber se visualiza como creencia, quiere decir que puede ser mudado por otro y actúa como saber momentáneo que puede ser modificado. En segundo lugar, cuando el saber se maneja como ciencia, genera estilos de relación estables, a la manera de paradigmas, que hace que los sujetos se adecuen a él sin mayor cuestionamiento del saber. La tercera variante, llevaría a valorar el saber como objeto casi religioso, objeto de veneración, que tendería más a paralizar y hacer fanático un modo de hacer pedagogía. Queda demostrado el ensamblaje que los sujetos exhiben de sus afectos por el saber, que, al actuar como emblemas de grupo posibilita marcar diferencias con otros (miembros del grupo o externos a la institución). Es por ello que los grupos académicos, que supondrían el desenvolvimiento de un amplio margen de reflexividad, actúan con las características de cualquier grupo institucional. Generan mecanismos normativos de

legitimación, pruebas, ordalías para que los sujetos se incorporen y asimilen sus referentes conceptuales y emblemas identitarios.

En la generación de saber también se percibe transformación, transposición, traducción, ocultamiento con el lenguaje estructuralista del momento. En este sentido, el saber producido construye un estilo que lo diferencia de otros grupos, y que une a los miembros del grupo académico alrededor de un baluarte con diferentes significaciones para sus miembros por la posición que ocupan, por la cercanía con los jefes, por la cercanía con los pares.

Por otro lado, los lazos sociales internos pueden ser comprendidos en tres sentidos: jerarquía interna en los grupos, posiciones y estatus de los miembros, saber moverse en la institución. Todo grupo mantiene, por el hecho de estar en una organización, diferencias de roles en los miembros del grupo: hay jerarquías internas que afectan a los lazos sociales internos. La distinción generacional impone estilos y posiciones al interior de los grupos. Pero la diferencia generacional puede ser mostrada en forma simétrica o asimétrica. La primera llevaría a ocultar las diferencias internas de los miembros y la segunda, en su lado perverso, a perpetuar a los sujetos en sus roles o hacer de ellos clonados, sosias o adláteres.

Los grupos, en su interior, crean vínculos que tienen consecuencias de reconocimiento interno. Los destinos del reconocimiento pueden ser múltiples: fanatismo, exaltación, anulación, abandono, entre otros. El reconocimiento entre los actores sociales lleva al establecimiento de vínculos sociales internos al grupo y al exterior. El reconocimiento social produce saber y hace circular al sujeto, tiende a vincularlo con el significante producido: el estatus en el campo tiende a relacionar al sujeto productor con su producto. Los sujetos podrán quedarse en ese lugar o moverse y facilitar la emergencia de nuevos estatus al interior del grupo. Mantener a los integrantes en el mismo lugar puede hacer, por ejemplo, que los pupilos, como herederos de los grandes, queden como pupilos.

Saber moverse en la institución, en tercer lugar, es un componente sustantivo en los grupos profesionales. Los integrantes de los grupos académicos requieren haber construido formas de negociación y difu-

sión de los propios proyectos, donde el saber situarse en las coordenadas históricas concretas puede aparecer como un retoque o elemento definitorio de las actuaciones de los grupos. El saber situarse en la institución se difunde asimétricamente en los miembros del grupo. Algunos de los herederos se beneficiarán de él, otros, al no aprenderlo sellan su destino en el marco institucional.

Por otro lado, las relaciones, vínculos o lazos sociales que se construyen en los grupos, están plagados de relaciones imaginarias. En este sentido, lo imaginario tiene efectos simbólicos porque se encuentra en las prácticas sociales de los grupos. Sería imposible pensar la actuación social de cualquier grupo o sujeto social aislada de lo imaginario o fuera de su alcance. Las narraciones nos muestran al imaginario en acto. Cada uno de los elementos objetivos, vividos, tiene significaciones diferenciadas para los integrantes del grupo que actúan en ellos como verdades objetivas, a partir de las cuales se ven a sí mismos y observan a los otros.

Como puede notarse, los grupos académicos mantienen lazos de identidad diversos entre ellos y el exterior. El proceso de identidad que se construye (con las normas que los grupos elaboran, por los sucesos institucionales, que es el contexto del trabajo de los grupos) no es inamovible. La identidad no puede concebirse como un proceso rígido, sin embargo, se logra por la incorporación de señuelos, elementos sustantivos, rasgos particulares que operan como baluarte en los sujetos. En este sentido, los grupos crean estilos particulares, modos de hacer pedagogía; cada grupo estampa el sello de la casa tanto en la actuación de los miembros, como en la escritura y temas seleccionados como objetos del deseo de saber.

Por otro lado, en las trayectorias es posible identificar al sujeto en varias vertientes el sujeto y la reflexividad, el sujeto y el reconocimiento. En el capítulo 3 he caracterizado al sujeto, en constante concienciación de su ubicación en el mundo. Este aspecto es visible en los relatos, se percibe constante dualidad, cercanía y lejanía de los temas que les son más propios y los modos y estilos de reflexionar sobre el tema en particular y sobre la pedagogía en general. Por otro lado, está el tema del sujeto y el reconocimiento. El deseo de tener presencia, de tener un lugar en el mundo es, como dice Teodorov, el oxígeno de nuestra existencia.

REFLEXIONES FINALES

Quisiera esbozar mis reflexiones finales, respecto a esta indagación, en cuatro pequeños apartados: sobre lo metodológico, sobre la noción de campo, sobre el desarrollo del campo de formación docente en México y, finalmente, sobre la noción de formación, desde la perspectiva de trayectorias. Son formas de abordar el problema al que me he enfrentado en la indagación realizada “Hacer pedagogía, sujeto, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México”.

9.1. PRESUPUESTOS Y METODOLOGÍA; EFECTOS EN EL INDAGADOR

Al principio de la investigación no sabía en los vericuetos en los que me iba a meter al tratar el tema. Mi idea original se fue modificando con el tiempo. Al principio quería entrevistar a los productores primarios (a los que podríamos denominar líderes del campo) que había detectado al iniciar la diferenciación de tendencias en el campo de la formación docente. Pero llamados al convite no respondieron la invitación. Después

de varias opciones decidí centrar el trabajo en el caso de Iztacala. Sin embargo, a pesar de tener acceso a casi todos los miembros, no todos aceptaron; de algunos no obtuve respuesta. Además, el hecho de conocerlos también fue como Caribdis y Escila, acceso y cierre. Llevó tiempo vencer el obstáculo de la familiaridad (del cual Freud hace un buen análisis) que tengo en el campo de la formación docente y de mis diversos tipos de relaciones que mantengo con los miembros del Departamento de Pedagogía de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (pedagógicos, algunos de ellos han sido mis maestros; de amistad, he escrito textos con alguno de los miembros; de juega, he asistido a diversas reuniones; profesionales, he participado en eventos organizados por ellos y ellos han sido invitados a los eventos que yo he organizado).

En lo que se refiere a la redacción, un aspecto positivo es que muchos de los apartados los construí, en su momento, con alta dosis de placer. La redacción de la tesis no avanzó conforme están organizados los capítulos. La escritura fue temporalmente diversa y en algunos casos fue claro el tono y estilo de redacción; traté de ser más descriptivo donde lo merecía y más conceptual donde debía. Me gustó experimentar opciones en la redacción, pero también tuve muchos dolores de cabeza para construir algunas, especialmente en el último capítulo: mis primeras intenciones parecían ser altamente valorativas, pero al final opté por tratar de describir, sintetizar y llevar la discusión a la sección de conclusiones.

En lo que se refiere al análisis del material empírico. Percibí en el análisis de las entrevistas para construir las trayectorias cierta censura (por omisión, por desplazamiento, por anulación, por metaforización), protección en los discursos por parte de los sujetos participantes. Hay eventos que sólo se indican pero no se nombran cómo son. Pero creo que es un obstáculo inherente a la elaboración de las trayectorias, en el que como indagador, como persona, poco puedo hacer por modificar, sólo me queda reconocerlo: siempre un otro se encontraba presente. Parece algo inevitable en la construcción de información cuando los semejantes forman parte del mismo gremio que el indagador; autodefinirse como pedagogos e intervenir el mismo campo. En este sentido, sería necesario dar otro giro para la obtención de mayor información, por el momento quiero darle un cierre; algo se logró. Una vertiente a futuras

indagaciones sería la de prolongar el estudio solicitando que más miembros que vivieron la experiencia se sumaran para valorar los efectos que tuvo para ellos en su vida profesional y personal, del día a día, haber sido integrante del Departamento. De todos modos la matriz básica para la comprensión de esa posible empresa me parece que ha quedado montada en esta indagación.

Mostré, en diversos niveles, la relación entre el sujeto, el saber y el campo: a nivel personal, a nivel del campo, a nivel de los sujetos. También me quise aproximar a jugar con la noción de campo, aunque creo imprescindible realizar otro modo de presentación de las posiciones que se han desarrollado en el mismo y ampliar los referentes temporales para su tratamiento. Queda como tarea continuar el análisis de las tendencias que se han desarrollado en el campo, actualizar el material; otra línea por desarrollar, es el análisis de los avances, continuidades y estancamientos en las posiciones y argumentaciones que se han construido en el campo de la formación de docentes en México.

Creo que hay articulación entre los referentes planteados, entre la valoración del campo, los agentes participantes y el saber producido. Como digo en el texto, varias vueltas de tuerca para mostrar diferentes niveles de relación entre campo y sujetos en la producción de saber, y un mayor nivel de complejidad de los mismos presupuestos y de la exposición de los datos (otra línea de trabajo sería entrevistar a los que son líderes del campo de formación de docentes en México y valorar su posición desde su lugar y la visión que tienen de los otros grupos que participan en el convite de la reflexión del campo). En una lectura rápida parecerían los capítulos 6 y 7 desligados, pero entiendo que son momentos diferenciados de presentación y de exposición de problemáticas teóricas para las ciencias humanas. En el capítulo 6, obviamente, solo centré el problema de las tendencias en lo que adeudan a la teoría educativa. El 8 apunta algunos problemas de la relación grupos-institución e identidad. Aunque por cierto, la construcción de las trayectorias me llevó a la reflexión de la experiencia humana, objeto de las ciencias humanas.

Por efectos de la tesis acudí a muchos textos autobiográficos. Leerlos y después construir las autobiografías me impactó en reconocer que *vivimos*. No solamente vivimos nuestra vida como profesionistas, somos

seres humanos con pretensiones, intereses, deseos, anhelos, y apostamos por tener lugar en el mundo. De ahí el valor de la afirmación de Todorov: “El reconocimiento de nuestro ser y la confirmación de nuestro valor son el oxígeno de nuestra existencia”. En términos de Bourdieu, en nuestra existencia están en juego intereses en los juegos que jugamos.

Fue relativo el éxito en la construcción de las trayectorias. De los cuatro invitados, sólo tres hicieron leves mejoras al producto. Uno quiso puntualizar más y al término del desarrollo del informe de la tesis no la devolvió. El hecho subjetivo de que tuve que ocupar el lugar del otro en la elaboración de cada una de ellas me hizo sentir una experiencia especial: mostrar lo que cada uno quería exponer. No me di cuenta de ello hasta finalizar la redacción de las trayectorias. Al releerlas me preguntaba ¿él (ella) lo quería decir de esta manera? Con el material a la mano me traté de ubicar en la perspectiva de cada uno. Arriba decía que al mismo tiempo leía textos sobre la vida de los individuos. La lectura de la autobiografía de Paul Feyerabend (*Matando el tiempo*) me impactó tal vez más que otras. El libro tiene fotos; su preferida la titula “¡El filósofo en pleno trabajo!”, se encuentra en la cocina sonriendo, con mandil y lavando loza. Me pregunté y ¿yo por cuál? Tenía que terminar la investigación y elegí, momentáneamente, una en donde estuviera redactando conclusiones. Inevitablemente me pregunto ¿usted lector por cuál foto le gustaría ser recordado? ¿Por cuál foto quisieran los participantes de esta indagación ser recordados?

En esta serie de ideas vienen al caso dos citas de *Matando el tiempo*: “buscar la verdad dentro de los límites de una profesión determinada, como la física o la filosofía, o cumplir nuestro deber con la familia, la patria y la humanidad, no agota nuestro ser, y que la recopilación de nuestras obras y/o hazañas no constituye una vida. Estas actividades y estos resultados, decía, son como restos en un océano. Pueden coagularse y ofrecer un apoyo mejor a quienes los consideran esenciales. Pueden formar incluso una plataforma sólida y crear así la ilusión de universalidad, seguridad y permanencia. Pero la seguridad y la permanencia pueden ser barridas en un instante por las fuerzas que permitieron su nacimiento” Más adelante añade: “Hoy me parece que el amor y la amistad desempeñan un papel sumamente importante, y que sin ellos

incluso los logros más nobles y los principios más fundamentales continúan siendo pálidos, vacíos y peligrosos. El amor hace salir a las personas de su “individualidad” limitada, amplía horizontes y cambia todos los objetos que encuentra en su camino. Pero esta clase de amor no tiene ningún mérito. No está sometido ni al intelecto ni a la voluntad, sino que es el resultado de una constelación afortunada de circunstancias. Es un regalo, no un logro”. ¿Por qué sacar a la luz estas citas? Porque escribir sobre los otros me hizo, necesariamente, pensar en mi vida. Algunos indicios de mi vida profesional los coloqué en el primer capítulo y las categorías del último capítulo pueden aplicarse a esa trayectoria. Pero la investigación tuvo sus efectos internos, pensar sobre el sentido de mi vida en este mundo y las frases de Feyerabend constantemente resuenan como eco que va y viene: “el amor es un regalo, no un logro”.

Sólo como dato curioso, para pensar la relación entre datos y análisis teórico en la elaboración del informe. Al terminar de transcribir las entrevistas, redacté parte de lo que expongo en la cuarta parte de las conclusiones. Traté de escribir teóricamente lo que el conjunto de los entrevistados exponía. Un borrador que después fue afinado lentamente, pero estaba deseoso de unir las mociones, convulsiones, el movimiento que veía en las trayectorias profesionales. Espero que algo haya expresado, o por lo menos que apunte a nuevas reflexiones sobre la explicación de las trayectorias de los sujetos en determinados contextos.

9.2. POTENCIA DE LA NOCIÓN DE CAMPO Y SU POSIBILIDAD DE ARTICULARSE CON OTRAS FORMAS DE RECONOCIMIENTO DE LO PARTICULAR

En el capítulo “Puntos de vista y tomas de partido alrededor del sujeto, campo y saber” mostré la posición de algunos autores sobre lo que consideran ámbito científico y el lugar que tienen los agentes que se encuentran en su producción. Por lo tanto, caben algunas cavilaciones.

PEDAGOGÍA COMO CIENCIA. A excepción del racionalismo crítico, para los otros autores (Kuhn, Feyerabend, Lakatos, Foucault, Bourdieu),

la ciencia no es un saber que se finca sobre las certezas, en todo caso, es un saber que tiene las particularidades de la creencia, y por lo tanto puede ser modificado. En términos de grupos, el saber que portan, como emblema, estandarte, es una creencia más que se pone en juego en el campo de conocimiento. En el capítulo “Agentes y actores, el escenario de la formación de docentes en México” expuse las diferentes creencias en juego en el campo de la formación de docentes en un periodo determinado, lo que inevitablemente nos lleva a reflexionar sobre la naturaleza del campo en el que participan los grupos que le dan vida.

La pedagogía no parece actuar bajo los cánones de la ciencia como certeza. Los diversos campos que albergan la idea de pedagogía (desde el tratamiento de lo normal a lo que socialmente se considera alejado de la norma, del niño al adulto, de la educación infantil a la universitaria) tienen, en su interior, diversos puntos de vista sobre los cuales los actores se debaten para realizar su trabajo profesional, pero en sentido básico no localizamos lo que se llamaría modelo, ciencia normal o paradigma. No encontramos algún paradigma central que guíe la actuación de los sujetos, ni a partir del cual construir una ciencia normal sobre la que los integrantes discutan para elaborar dispositivos de intervención. Más bien el saber de la pedagogía actúa como creencia, en donde los sujetos se adhieren a un conjunto de ellas, a un sector, a un universo para instituir cierta disposición positiva para la acción y generar mecanismos de validez que tienden a valorar la opción elegida (en el capítulo “Agentes y actores, el escenario de la formación docente” el lector puede constatar esta afirmación). La creencia implica un compromiso con la acción, no es tan sólo un acto de representación del mundo, sino también es realización comprometida. En lo que se refiere al campo pedagógico, la creencia implica la posibilidad de formar a otro en referencia a patrones, ideas o modelos, diseñada por aquellos sujetos que asumen la demanda social de educar, perspectiva de formación que se articula a los diferentes proyectos existentes en el espacio social. Aquí vale el hecho de la amplitud de la noción de pedagogía que se puede dedicar a la educación de los esfínteres y a la educación permanente con variados tipos de creencias y dispositivos de acción entre el que educa y el educando en contextos específicos de acción. En esta indagación he mostrado

diferentes tendencias que se entrecruzan con diversos grados de asimetría y simetría y que llevan a generar “estilos” específicos de formar a los docentes. Estilos de un grupo que se diferencian de otro grupo y que forman parte de la idiosincrasia cultural.

En estos términos, en la pedagogía no encontramos al equivalente de “ciencia normal” en la adhesión de un paradigma ni reglas a los que los sujetos productores se sometan para la construcción del saber; por extensión, me lleva a hacer imposible la explicación de los cambios de paradigmas existentes. La mutación conceptual que expongo en las tendencias descritas, no obedece a crisis internas ni revoluciones paradigmáticas en el campo de la pedagogía. Los cambios de concepción, producción del saber y posición de los sujetos están vinculados con la posición de los grupos en el campo en el que se encuentran. De ahí, el valor de la teoría de los campos que he utilizado para la presente indagación, que como advierto, requerirá de otras formas de exposición para otorgar formas de comprensión del desenvolvimiento del campo y de los sujetos. La teoría de los campos nos acerca a valorar “las condiciones estructurales de la producción de la creencia” (Bourdieu, 2003, p. 44).

Otro aspecto que resalta la teoría de los campos es la valoración que se puede hacer de las estrategias literarias que generan los integrantes del campo. Cada grupo, como puede observarse en esta indagación, funda un vocabulario concreto que tiende a marcar diferencias, formas de relación y, por lo tanto, formas de identificación entre los agentes que crean lazos sociales concretos. La producción de textos que circula en el medio, da clara cuenta de ello. Simultáneamente, los estilos, el vocabulario, glosario, conceptos elaborados, autorizan niveles de realidad dentro del campo que lleva a la generación de temáticas internas. Los campos se abren y se definen por los conceptos que los participantes elaboran en su interior. Sobre la idea de lenguaje, Becher afirma: “la lengua y la literatura profesional de una disciplina desempeñan un papel clave en el proceso de establecer su identidad cultural” (2001, p. 43). En el capítulo 6 se puede observar este hecho: cada una de las escenas y las posiciones internas que describí construyen conceptos que les han servido para distanciarse de otros, diferenciarse u oponerse. Las nociones construidas están acompañadas de dispositivos concretos de formación. Por

ejemplo, en la escena “Profesionalización de la docencia” el “Modelo de docencia” creó conceptos concretos y sus mecanismos de intervención –sostenidos bajo la idea de Modelo– que diferencian a esta posición de lo que se llama en México “Didáctica crítica”. No sólo está la diferenciación local, en México, sino también hay distinción de esta última vertiente de lo que a nivel internacional circula en el medio como Didáctica Crítica; a pesar de sostener algunos vocablos semejantes, el significado que cada grupo otorga se diferencia, por afanes comerciales o por señales de distinción frente a los grupos que participan en el campo. Es claro el lenguaje que distingue a los miembros del Departamento de Pedagogía: estructura conceptual, estructura cognoscitiva, estructura didáctica, estructura metodológica. Si bien es cierto que se percibe adhesión a tales términos en su conjunto, también en las trayectorias se ve adhesión particular a cada uno de ellos. Por ejemplo, en la Trayectoria 2, hay más afinidad por la idea de estructura metodológica y menos hacia la idea de estructura conceptual en el Libro Amarillo. En las otras trayectorias, hay apego al conjunto de referencias conceptuales elaboradas en la propuesta de formación de docentes en la ENEP-Iztacala.

Una investigación que se desprendería de lo anteriormente señalado, de la elaboración de lenguajes y grupos en el campo de la formación de docentes, correspondería a lo que se denomina Pedagogía Comparada: estudio que relacione la estructuración de los campos en México, en especial, el de la formación de docentes, con otros países. Algunas fuentes de estas investigaciones ya las tenemos, con marcos de referencia distintos, en Schriewer (1991), Säfstrom (1991), y en Johannesson (1991). En las investigaciones se percibe que las tendencias internacionales que circulan en la pedagogía (y por extensión en el campo de la formación de docentes) adquieren matices especiales en el contexto local donde se instauran y fomenta la creación de grupos que se erigen como productores (de conceptos y de dispositivos) en el proceso de institucionalización del campo pedagógico local.

CAMPO Y GRUPOS. El reconocimiento de los grupos pertenecientes a un campo, nos conduce a tomar en cuenta el proceso de institucionalización del grupo y por lo tanto del campo estudiado. En este informe

se indica la relación que existe en impulsar innovaciones en educación superior con la institucionalización y consolidación del campo de formación de docentes, a la par de la institucionalización de grupos que han argumentado en relación con la temática de formar a profesores. Como se percibe en este informe, las instituciones, en su fase inicial, dan soporte a la consolidación de los grupos, pues existe adecuación, relación de simetría (aspecto que está relatado en la Trayectoria 3, el lenguaje de la institución estaba compaginado con el lenguaje del Departamento, formar sujetos críticos, etcétera) entre ambos, ello garantizó la construcción de los recursos conceptuales propios relacionados con los agentes que producen conceptos y dispositivos en el campo de la formación de docentes en México. El proceso de legitimación, legitimó la actuación de los agentes, con el vocabulario, con la ideología en turno y con la elaboración de un código concreto que los diferenció de otros centros de formación y de otras propuestas. Para los Otros (grupos, sujetos, instituciones, en el campo de la formación de docentes en México y en las referencias cronológicas indicadas), estos elementos estaban estrechamente vinculados.

Becher afirma que cada campo tiene sus ídolos, podría agregar que los textos de los grupos funcionan como tótem y sobre ellos se estructuran modos de ser de los grupos, modos concretos de ser del saber y por extensión, modos de ser de la pedagogía en el campo de formación de docentes. En nuestra investigación es evidente que el Libro Amarillo funciona como un elemento simbólico ante el cual los integrantes del Departamento de Pedagogía de la ENEP-Iztacala se miden, se valoran o son medidos y valorados. Esto es claro en las tres trayectorias esbozadas en este trabajo; de manera especial, es evidentemente señalado en la tercera trayectoria. En ella se plantea que el Libro Amarillo funciona como eje a partir del cual tanto los productores como los multiplicadores se calibran: el producto actúa como productor de las relaciones internas; en esta trayectoria se asevera que era la única tendencia pedagógica que, en la lista elaborada para saber qué tradiciones pedagógicas son afines a los miembros del Departamento de Pedagogía de la ENEP-I, no había sido anulada su propuesta estructuralista. Incluso los productores, según se plantea, se niegan a modificar la estructura básica del libro, a pesar de

reconocer internamente que las fuentes que lo nutren provienen de distintas tradiciones que no siempre se reconciliaban. En la Trayectoria 2, el libro actúa de manera diferente: el actor se mide en relación con el producto con una aparente lejanía. En Trayectoria 1, es una fuente que nutre claramente las acciones que realiza como formadora de docentes.

Hemos visto que los grupos tratan el saber de manera diferenciada, como creencia (en tanto el saber establecido puede ser cambiado, como lo proponía la Trayectoria 3 al querer reelaborar los contenidos establecidos en el Libro Amarillo), como ciencia, al suponer que lo establecido en el Libro Amarillo era un saber consolidado (que la apreciación para la Trayectoria 3 pertenecía a los elaboradores iniciales del libro), como objeto religioso (que es la forma en que fue tomado por varios de los miembros del Departamento, según lo señala la Trayectoria 3, recordemos su expresión: “Era nuestra Biblia”).

En esta forma de tomar el saber que se supone científico, objetivo, los entrevistados movilizan diversos y variados afectos: sentimientos de pertenencia, rechazo, anulación, y con base en ellos estructuran su trayectoria profesional y la relación con otros profesionales del campo.

Es por ello que habría que relativizar la idea de que los grupos académicos actúan en pleno sentido de reflexividad cognitiva, pues en todo momento exhiben sus afectos en las relaciones con los otros, o con ellos mismos cuando se sienten parte de un grupo. De lo anterior se deriva que los grupos académicos, que supondrían el desenvolvimiento de un amplio margen de reflexividad, actúan con las características de cualquier grupo institucional: generan mecanismos normativos de legitimación, pruebas, ordalías para que los sujetos se incorporen y asimilen los referentes conceptuales y emblemas de identidad hacia el grupo de pertenencia, para el caso, el grupo del Departamento de Pedagogía de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Iztacala.

El Libro Amarillo también mantiene diferencias generacionales, los productores y los que no lo fueron, en Trayectoria 3 se señala que él diferencia a sectores del Departamento en relación con la elaboración del libro: “los grandes, los pequeños y los institucionales”. A pesar de que en las tres trayectorias se indica que en el Libro Amarillo se encuentran autores, tradiciones teóricas disímiles, éste nunca fue modificado. En los

grupos académicos, pues, el vocabulario creado, los lazos sociales internos y hacia el exterior establecidos en el campo y las relaciones imaginarias que construyen, permanecen íntimamente ligadas. Estos procesos crean o favorecen cierta identidad en los modos de hacer pedagogía en el campo de la formación de docentes y, recíprocamente, los estilos de ser formadores de docentes permanecen estrechamente ligados a los grupos que producen saber sobre el campo. Cabe indicar que la elaboración conceptual está inmersa en el universo simbólico en el que actúan los agentes, y el vocabulario elaborado está cronológicamente situado. Los conceptos producidos son señales que orientan pero también actúan como significantes que moldean la identidad de los participantes y cierran opciones posibles de producción conceptual, a la vez que la abren para los que han sido asumidos como referentes conceptuales propios.

Todos los entrevistados reconocen que las tradiciones teóricas que estructuraron el Libro Amarillo provienen de fuentes ligadas a la teoría cognoscitiva, teoría de sistemas, del estructuralismo, de la tecnología educativa, de las teorías del desarrollo y del aprendizaje. La distinción generacional impone estilos y posiciones al interior de los grupos. Pero la diferencia generacional puede ser mostrada en forma simétrica o asimétrica. La primera llevaría a ocultar las diferencias internas de los miembros y la segunda, en su lado perverso, a perpetuar a los sujetos en sus roles o hacer de ellos clonados, sosias o adláteres. En diversos momentos parece ser que estos tres estilos circularon por las tres trayectorias, pero cada uno de ellos se fue diferenciando por sus expectativas particulares, constituidas en la relación interna con los miembros del Departamento. Es claro que los miembros del Departamento establecieron jerarquías internas que proporcionaban un lugar a los participantes de la propuesta de formación de docentes. Esta diferencia se concreta en el saber moverse dentro de la institución y negociar ante otras instancias el lugar de pedagogo que en diversos momentos reclamaba la institución. El lugar de los miembros de la segunda generación, frente a los generadores de la propuesta inicial del Libro Amarillo, estaba determinada en la posición de la producción de los significantes centrales que daban cabida al Departamento de Pedagogía, unos los habían creado y los otros, los de la segunda generación, estaban en el lugar de apearse, de re-pro-

ducir los emblemas, las referencias cognitivas originalmente esbozadas en el Libro Amarillo; pero llega el momento en que los miembros de la segunda generación se oponen a ser reproductores. Las consecuencias fueron claras para algunos: salida del departamento, estigmatización, o la búsqueda de una posición en la institución, diferenciada de los miembros que mostraban la diferencia: unos salen al centro de investigación recientemente creado, otros se quedan para continuar con las políticas, acciones y estrategias que internamente se habían desarrollado para intervenir en el campo de la formación de docentes.

Por otro lado, las relaciones, vínculos o lazos sociales que se construyen en los grupos, están plagados de relaciones imaginarias. En este sentido, lo imaginario tiene efectos simbólicos porque se encuentra en las prácticas sociales de los grupos. Sería imposible pensar la actuación social de cualquier grupo o sujeto social aislada de lo imaginario o fuera de su alcance. Las narraciones nos muestran al imaginario en acto. Cada uno de los elementos objetivos, vividos, tiene significaciones diferenciadas para los integrantes del grupo que actúan en ellos como verdades objetivas, a partir de las cuales se ven a sí mismos y observan a los otros. Viene al caso el significante Iztaharvard, como lugar de referencia imaginaria, lugar universitario de primer nivel que viene a saldar el hecho de que la Escuela Nacional de Estudios Profesionales no se encuentra en la zona Universitaria, al sur del Distrito Federal, éste, lugar de construcción de conocimiento, con tradición y renombre; la ENEP-I, como un lugar naciente, con profesores noveles y con proyectos curriculares en vías de ponerse a prueba.

De igual modo aparecen los “ídolos” del grupo. Pero como vemos, en la vida de los entrevistados, los ídolos, las figuras, fueron cambiando con el tiempo. Cada uno de ellos muestra variantes en las referencias cognitivas, teóricas, a las cuales se adhieren a lo largo de su vida. En el Departamento, los ídolos son asumidos grupalmente, con sus matices. Los ídolos funcionan como garantía ante la posición conceptual asumida por los integrantes del Departamento, en algunas ocasiones participaban para validar la posición de un sector de los miembros del Departamento. Las tres trayectorias recuerdan a los intelectuales que en diferentes momentos fueron invitados a participar en seminarios o

en congresos en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales-Iztacala (Gustavo Vainstein, Angelo Brocoli, Susana Barco, por ejemplo y que el contexto de su estancia en el Departamento de Pedagogía obedecía a razones concretas, legitimación de un punto de vista distinto a la tecnología educativa, legitimación de la separación de los que hacían investigación o intervención).

Dilthey, desde la tradición hermenéutica, tuvo razón en afirmar que la pedagogía tiene que ver con cada uno de los pueblos. Como este estudio demuestra, la elaboración del saber en el campo de la formación de docentes crea estilos particulares de los grupos que los diferencian de otros. El estilo no sólo es la escritura, sino los objetos que los grupos incluyen como propios. Por otro lado, está la referencia espacial. Jaminson (1982) reconoce el efecto de lo geográfico sobre la construcción del saber científico: “durante la mayor parte de la historia reciente, las ciencias naturales se han visto afectadas por los estilos nacionales particulares” (citado por Becher, 2001, p. 40). Dentro de otras, ésta sería una veta de investigación que tome a grupos dentro de un país y que lo compare con otros agentes productores y sus productos en un campo determinado. La idiosincrasia en la producción de saber, en este caso de la formación de docentes, entraría en escena.

HABITUS Y CAPITAL. La teoría del campo reconoce la participación de los sujetos bajo las nociones de habitus y capital. En particular, para esta investigación no sólo teóricamente, sino metodológicamente fueron de suma utilidad en la organización de los datos concretos que fueron recabados en las trayectorias y que los agrupé bajo niveles diferenciados de la concepción general de habitus; bajo la idea de que el habitus existe en la “cabeza de los sujetos” y se realiza en la interacción con otros, creando maneras de ser, formas de hablar, caminar, comportarse, forma esquemas que se encuentran enraizados en el cuerpo. Pero también, como afirma Bourdieu, “Habitus no es destino”. Con base en esta noción me permití estructurar las categorías sustantivas de las trayectorias elaboradas (que se encuentran en el capítulo “Sujetos, trayectorias: posición de Pedagogo como formador de docentes”, a la vez incorporé en ellas los elementos básicos de la idea de capital, con sus diferencias.

Por un lado, la idea de *habitus*, en la sección (Capital cultural) permite ver cómo se heredan, en términos relacionales y culturales, intereses, deseos, expectativas de los padres, pero si bien es cierto que los entrevistados plantean que asumieron estafetas generadas en el seno familiar, también lo es el hecho de que les han dado un matiz especial y en ocasiones se contraponen con ellas, como se puede observar en Trayectoria 2. El capital cultural, pues, ha sido modificado, uno de sus efectos visibles es la amplitud, en las tres trayectorias, de la escolarización de los hijos, más extensa que la de los padres. Pero además, el efecto de la socialización, como se ve claramente en las trayectorias y lo manifiesta de manera transparente la Trayectoria 1: el mundo se les abrió, con la consecuente ampliación del saber y del sistema de relaciones personales que ello conlleva. El Estado impuso la educación como obligatoria y los participantes, como efectos del contexto de su vida, mantienen un ritmo de escolarización diverso al adquirido por los padres, debido a su contexto. El capital cultural de los padres se amplía y se proyectan de manera diversa las estafetas que los padres inculcan a sus hijos. Esta es una manera de ver que el *habitus* no es destino; el sujeto es activo (identificable en todas las trayectorias) pues busca concretar los ideales que ellos mismos se van estructurando para sí mismos, en su trayecto escolar se van formando con lo que han heredado culturalmente y con lo que ellos van asimilando para sí mismos.

En “*habitus de la escolarización*” muestro los cambios, mudanzas tanto en los objetos seleccionados por los entrevistados, la modificación de los vínculos con los semejantes y el desarrollo de los intereses. El sujeto mantiene deudas con el contexto que le rodea, pero, activamente, también coloca su punto de vista. En este apartado vemos que el sujeto moviliza sus sentimientos en la adquisición de los contenidos cognitivos que expone el sistema educativo, y aparece lo afectivo como sustantivo en la estructuración de sí, de su imagen, que es a la vez determinante de sus relaciones y del interés que edifica para seleccionar campos concretos de saber. En la parte de construcción de vínculos y modos de relación, la figura del maestro aparece, de forma constante, en las trayectorias con las diversas combinaciones que se pueden bascular los sentimientos de amor-odio. A la vez que se depositan sentimientos ante la figura del

maestro se adquieren modos concretos de relación con el saber; saber lo que el maestro quiere de los alumnos y vínculos concretos aprehendidos por los sujetos a través de los estilos que imponen los docentes en sus relaciones con los alumnos. Hecho que es plenamente expresado en la Trayectoria 3; donde se genera un saber sobre lo que el docente pide (“Ya le había quitado el conocimiento, *ya tenía el arma*), o los docentes son valorados en relación con la imagen ideal de acoplamiento entre saber y acción (en esa trayectoria encontramos la expresión “*Los profesores se creían realmente lo que estaban haciendo y eran consecuentes*”). En este caso, el maestro aparece como el ejemplo a imitar, lo que es posible retomar del otro para formarse, para construirse un ideal de sí mismo. En la escolarización, también resalta el hecho de que los métodos a veces son más recordados que los maestros concretos: el bachillerato, con la estructuración de un método activo, lleva a que Trayectoria 3 resalte el método utilizado como más formativo que el que encontró en otros niveles educativos, anteriores y posteriores. En este caso, el recuerdo del método de trabajo, más que al sujeto concreto, pone al docente en lugar de apoyo, de facilitador. La figura desplazada del docente permite que la escuela en su conjunto, o como señala Trayectoria 3, la biblioteca se convierta en un nuevo lugar de aprendizaje.

La socialización, inherente a la situación escolar, lleva a que los sujetos, por el contacto con los Otros, por ejemplo los pares, estructuren modos de relación que son la base de otros encuentros. Es por ello que Bourdieu plantea que el habitus es una estructura estructurante. En el planteamiento del contacto con los otros, los amigos, los pares, los compañeros de escuela son evocados, en mayor o en menor medida, en las tres Trayectorias. Encontramos oscilación entre extremos (compañerismo, rivalidad, hostilidad, competencia, camaradería, amistad) que en la vida futura son reeditados, pero no de la misma manera, sino cambiados. Como vemos en las trayectorias, los vínculos sociales con los pares afectan la identidad total de los individuos (identidad sexual, construcción de identidad profesional, identidad en el seno familiar, etcétera).

En las trayectorias también se percibe que los pares a la vez impactan en la construcción de los puntos de vista propios. La relación con los pares sirve para tasar el punto de vista propio, en su edificación son

diversas las experiencias que entran en juego: por oposición al punto de vista de los otros (Trayectoria 2), por no compartir los ideales propios de trabajo (Trayectorias 1 y 2), por solidaridad con puntos de vista propio (Trayectoria 2), por mantenerse cercanos al punto de vista ideológico adquirido y que tenía que ser compartido por los pares (las tres trayectorias), por ser la plataforma de lo que después en la vida profesional se tendrá (está relatado en Trayectoria 2 cuando recuerda la experiencia de tener por vez primera un público), por mantener desde el inicio de la escolarización, relación de apoyo hacia los pares (Trayectoria 3), por querer tener lo que los otros tienen y supone carencia propia (Trayectoria 4). Lo que demuestra que la diversidad de relaciones es útil para formarse, en pleno sentido del término, y no existe una única vía de acceso ni de determinación para adquirir el punto de vista propio.

El conjunto de influencias recibidas en el contexto de la escolarización afecta la elección de la carrera profesional. Lo que está afuera, lo objetivo, es por la vía de lo imaginario, incorporado como pauta de acción de los sujetos para construir una imagen de sí mismo. Las relaciones institucionales tienen diversos efectos en la vida y el conjunto de significaciones de cada uno de los entrevistados.

Otra variante de la idea de *habitus*, se encuentra en “*habitus institucional*”. El inicio de la vida profesional, de la concreción de un ideal que fue autoimpuesto (que le da pleno sentido a la idea de formarse) tiene una significación especial en los entrevistados. Aquí se combina la noción de capital social (“la existencia de una red de relaciones en el campo”): planteado claramente en Trayectoria 1, quien conocía a uno de los miembros del Departamento de Pedagogía; una variante está en Trayectoria 2, que por relaciones indirectas tiene conocimiento de lo que en Iztacala realizaban los pedagogos. En este sentido, los sujetos estructuran nuevas formas de relación, pero con la historia previa que han construido, a partir de la cual valoran a los otros y su actuación en el nuevo contexto institucional. También se expresa que los modos de relación con los otros, que funcionan como estructura, se reedita en ellos para institucionalizar, ante nuevos agentes sociales, formas de relación, de vinculación ya establecidas. Este aspecto se encuentra claramente señalado en Trayectoria tres, en su forma de continuidad; los

modos de relación con los pares, aprendido desde la primaria se enlazan directamente con las formas de trabajo que establece con los docentes a los que ahora trata de formar. En esta trayectoria, la continuidad aparece también en los modos de relación con respecto al saber; la idea de buscar una estructura permanente en los campos de conocimiento se mantiene. Hay discontinuidad en la Trayectoria 2, pues pasar de un ambiente de trabajo distinto al de bancos, y cumplir así su anhelo de estar con gente que no va vestida de traje, le producía agrado, escena que viene desprendida de las demandas familiares.

El inicio del contacto institucional y saber responder a las demandas, aparece como un nuevo conocimiento en los entrevistados que se instala cuando ingresan al Departamento de Pedagogía. Elaboran o participan en la difusión de nociones de trabajo que están en relación con las demandas institucionales; adquieren igualmente otro, el saber estar en la institución, conocer los límites, lo que es posible, deseable, va marcando la construcción del “habitus institucional” y forma parte del saber sobre la institución, que les permite conocer cómo valorar las acciones emprendidas, incluso a sí mismos, y la actuación frente a lo que califican como demandas de la Dirección. En este apartado es interesante vislumbrar que los sujetos califican como institucional lo que aparece como demandas de los burócratas en turno, a pesar de estar relativamente conscientes de que están institucionalizando una práctica de formación de docentes. Aparece entonces, de manera clara, la idea de que el sujeto social vive sus relaciones con el mundo de forma contradictoria, y como señalan algunos autores, los sujetos no son totalmente conscientes de sus actuaciones en el mundo. Castoriadis (1983), Bourdieu (1997a), Foucault (1990), Feyerabend (1981) se oponen a la visión racionalista que los hechos constatan como equivocada ante el postulado de que el sujeto podría ser consciente de la totalidad de las acciones emprendidas.

El ingreso al Departamento llevó a la asunción de pruebas organizadas por los grupos académicos. Opinar, saber, demostrar que pueden defender la propuesta sostenida en el Libro Amarillo, fue algo por lo que pasaron las tres trayectorias. Tenían que demostrar algo, fue vivido como una prueba importante, una ordalía por la que tienen que pasar

para pertenecer al grupo, lo que lleva a sostener que la relación de los grupos académicos se estructura de acuerdo con patrones simbólicos de actuación. Hay ritos internos que los sujetos imponen a otros para invocar el sentido de pertenencia a algo y es asumido por los miembros de los grupos como determinante para el ingreso de otros al mismo.

El hecho de laborar en una institución implica relacionarse con otros grupos al interior de ella y establecer sus afinidades y diferencias. Este mismo proceso sucede, en conjunto, con el Departamento de Pedagogía, pero las relaciones tienen su historia. En un primer momento, existe vinculación simétrica entre las perspectivas institucionales de innovación en planes de estudio, pero luego, las relaciones asimétricas desaparecen cuando para el proceso de institucionalización de los planes de estudio, el Departamento deja de ser funcional a sus expectativas; pero también se agrega a ello el hecho de que los sujetos concretos, la mayoría de los miembros del Departamento, se involucran en movimientos sindicales del profesorado. De todos modos, lo que puede parecer en contra de la institución es un proceso, en este caso, la instauración del movimiento magisterial universitario (en la UNAM), eminentemente institucional. Los sujetos lo viven como contraposición a la institución, pero la misma Universidad Nacional Autónoma de México promovía la creación de un sindicato de maestros. En este punto, la adhesión de los integrantes del grupo estaba del lado de la creación de un sindicato que fuese alternativo a la propuesta oficial. Ante este hecho de la institucionalización de una acción, los entrevistados lo vivencian como movimiento contra la institución, pero el hecho de ir en contra de una versión ideológica no necesariamente implica estar en contra de la institución universitaria en su conjunto. De todos modos, este saber estar en la institución, para nuestro caso, tiene que ver con la instauración del habitus institucional en los entrevistados.

La adhesión a la propuesta curricular innovadora por parte de los docentes que ingresaban, era la tarea central de los pedagogos, las tres trayectorias lo relatan. Pero asimismo, ellos toman un punto de partida hacia la tarea que espera la institución, relatan acciones de trabajo con las necesidades concretas de los maestros. En sus actuaciones cotidianas de trabajo con los docentes, intentan ir más allá de lo planteado en la ins-

titución; ésta deseaba que los profesores aceptaran sin más la propuesta curricular y la pusieran en práctica. Los pedagogos querían movilizar cuotas diversas de actuación para que el docente encarara su tarea y devolverle a él la posibilidad de recreación del plan de estudios. En las trayectorias descritas (véase el apartado 3.2 Las imagos de los pedagogos en la institución) aparecen aseveraciones de tratar al maestro en proceso de acompañamiento, de movilizar el andamiaje que el maestro podría ofrecer al alumno, de volverlo un sujeto reflexivo frente a su actuación en la institución; de esta manera, intentan generar una imagen del pedagogo que permita estar del lado del profesor y no solamente asumir las propuestas institucionales. De ahí que la creación del habitus institucional bascule, según el lenguaje de la pedagogía institucional, entre lo instituido y lo instituyente.

Como ya he señalado, la institución cambia al sujeto: al presentarle nuevos objetos de reflexión; al solicitarle formas de actuación concreta que ya fueron adquiridas en la trayectoria escolar previa (o se enlaza a lo que configura una matriz). El cambio interno de las relaciones intersubjetivas no necesariamente conlleva el cambio en el nivel de reconocimiento –los jefes siempre serán jefes–; el reconocimiento es entonces socialmente asimétrico. En los pares, el reconocimiento es desigual (a pesar de que sean subordinados) por el nivel de lazo social establecido (con un jefe, por ejemplo) o por las formas de interacción entre los subordinados. En este sentido, las alianzas son generadoras de lazos sociales concretos que afectan la participación de los agentes en la institución. Las alianzas (como el pedagogo ante el maestro), en el sentido de que un grupo se sienta necesario para otro, es una forma de autorreconocimiento que legitima acciones de los participantes. A pesar del anhelo de igualdad, el reconocimiento sigue siendo asimétrico, distingue quién hace qué frente a otro que solicita.

Como se aprecia hasta el momento, existe fuerte articulación entre las nociones de habitus, campo y saber. El habitus como encarnación de lo social en el individuo, es la estructura que está en el centro de las actuaciones individuales y proyecta al sujeto en los grupos, que por efectos de la socialización son tomados como grupos de referencia que tienden a producir un universo simbólico ante el cual los sujetos valoran

su actuación. Así, la interacción social crea modos concretos de estar en el mundo, modos de ser, vocabularios, maneras de hablar, de comportarse. Nos permite orientarnos en la vida diaria, desarrollar apreciaciones estéticas, gustos y criterios taxonómicos para valorar la realidad. Es una estructura mental individual y colectiva. Hemos visto, a través de las trayectorias, cómo “la propiedad se apropia de su propietario, encarnándose bajo la forma de una estructura generatriz de prácticas perfectamente conformes a su lógica y a su exigencia” (Bourdieu, 1988, p. 479). Pero también el agente social interviene como elemento distintivo, ya que el habitus permite la creación de estrategias para recrear la realidad objetiva. En este sentido, Bourdieu reconoce que el habitus puede generar prácticas diversas y en ocasiones opuestas a la estructura sustantiva de una práctica social (Bourdieu y Wacquant, 1995). La idea de habitus lleva a plantear que los agentes toman posiciones y que en ellos invierten el capital que han generado en el propio campo, aspecto que hemos constatado en el desarrollo de las tres trayectorias, el habitus como cruce de las historias personales y las colectivas.

La pertenencia al Departamento de Pedagogía, para la mayoría de los miembros les cubre de un capital social que será manejado en el campo de la formación de docentes. Hay una especie de distinción lograda por pertenecer y haber asumido la propuesta de formación de docentes. Los contactos con los otros grupos que circulan en el campo, quitar les devuelve la sensación de pertenencia al Departamento de Pedagogía, como un lugar donde se desarrollaban propuestas importantes de innovación curricular en educación superior, así lo indican las tres trayectorias. De este modo, el planteamiento de distinción, de pertenencia a un lugar donde se fraguan cosas importantes, diversas, les permite tener un lugar en el campo de formación de docentes. Poco a poco son invitados a difundir la propuesta formulada en la ENEP-Iztacala y, por lo tanto, a ser valorados por la pertenencia a un lugar específico. De ahí que exista cierto nivel de reconocimiento a la propuesta y, por lo tanto, a los agentes concretos que la crearon o que la difunden, que la conocen.

La interacción grupal crea identidad en los individuos. Como puede observarse, los grupos académicos mantienen lazos de identidad diversos entre ellos y al exterior. El proceso de identidad que se construye (con

las normas que los grupos elaboran, por los sucesos institucionales, que es el contexto del trabajo de los grupos) no es inamovible. La identidad no puede concebirse como un proceso rígido, sin embargo, se logra por la incorporación de señuelos, elementos sustantivos, rasgos particulares que operan como baluarte en los sujetos. En este sentido, los grupos crean estilos particulares, modos de hacer pedagogía; cada grupo estampa el sello de la casa tanto en la actuación de los miembros como en la escritura y temas seleccionados, como objetos del deseo de saber.

Con base en esta indagación, pienso que sería interesante conjugar la teoría de los campos con alguna teoría del reconocimiento, para ver los destinos de los reconocimientos y los efectos que tienen en la constitución de la identidad de los participantes de un grupo al interior de un campo. La teoría del reconocimiento está en el mismo nivel de la teoría de los campos. Es una reflexión para dar cuenta de las prácticas simbólicas que realizan los sujetos en tanto sujetados (a la norma y para inventar nuevas formas de coexistencia) a la sociedad y en los modos de construcción de relaciones en las instituciones, para nuestro caso.

CAMPO Y RECONOCIMIENTO. Honneth intenta elaborar una teoría del reconocimiento que articule las condiciones sociales, la acción de la estructura, con la reconstrucción empírica. Para él, la teoría del reconocimiento sería un punto de mediación que daría cuenta de las formas cotidianas de movimiento social. Señala tres formas de reconocimiento intersubjetivo: amor, derecho y solidaridad, y tres modos de menosprecio: violación, desposesión y deshonra: “Cuya experiencia puede influir en el origen de los conflictos sociales” (1997, p. 8). De igual forma, Todorov retoma la noción de reconocimiento como sustantiva en el devenir del sujeto. Más allá de los modos de reconocimiento que clasifica, lo que me importa es resaltar la afirmación respecto a la consideración de la teoría del reconocimiento en las situaciones humanas. El autor asevera, por un lado, que el reconocimiento es la entrada a la experiencia humana y, por el otro, el reconocimiento es confirmación de existencia, por el hecho de que el otro le da lugar en el proceso. “Toda coexistencia es un reconocimiento” (1995, p. 117). En esta indagación, sustantivamente articulé el sujeto, el saber y el campo. Una futura investigación

sobre los campos y los modos de reconocimiento que existen, quedaría por hacerse para articular las reflexiones estructurales con los modos de existencia concreta de los individuos en situaciones y contextos determinados. En suma, con la noción de habitus hemos visto cómo los sujetos se relacionan con el saber en variadas formas.

Los vínculos creados en el Departamento de Pedagogía son múltiples y dependen del momento en que se relata la historia del centro de formación de docentes. Puede señalarse que el destino del reconocimiento se manifiesta desde el fanatismo, exaltación, anulación y abandono. El reconocimiento produce saber entre los integrantes del Departamento: la posición que ocupa al interior del Departamento cada uno de los miembros, especialmente cuando mantienen lazos concretos con cada jefe de sección; la posición que van logrando en relación con los grupos externos al Departamento. Los sujetos definieron su actuación posible cuando el Departamento se clausuró, pero como indiqué en las referencias teóricas, el habitus no es destino, los miembros pertenecientes a la segunda generación lograron obtener un lugar concreto. En este sentido, la idea de sujeto en su polo activo, se puso en juego en esta indagación. Si bien al principio habían sostenido su ubicación como pupilos, el contexto les invita a desarrollar un saber que les permite movilizar otro tipo de roles, diferentes de los aprendidos.

CAMPO Y ORDALÍA. La incorporación de la noción de ordalía fue una intuición para analizar la relación entre el sujeto y los otros y entre el grupo y la institución. He visto en estos niveles cómo los sujetos ponen a prueba a los otros, cómo los sujetos se ponen a prueba ellos mismos y cómo la institución afecta a los grupos con las pruebas que solicita para legitimar su existencia. Una investigación que puede desligarse de estos supuestos sería la de analizar las pruebas que los grupos académicos se imponen entre sí para integrar a sus miembros, defenestrarlos o estigmatizarlos.

En síntesis, los presupuestos elaborados para guiar esta indagación han sido de valiosa utilidad teórica y metodológica en la estructuración del material empírico. Los presupuestos fueron:

- A. Los sujetos se adhieren a marcos conceptuales que tienden a orientar su actuación en las instituciones. La orientación de su práctica se realiza en términos contradictorios, en relación con sus anhelos, con las demandas de la institución, con la demanda de los sujetos que solicitan el servicio pedagógico. El trabajo en el campo concreta y construye intereses en los sujetos, que son guías de acción para el actor-autor.
- B. El trabajo pedagógico en la institución tiende a especializar a los sujetos, en ello interviene su historia personal, su relación con el campo y con los ideales de la profesión que, históricamente, se ponen en juego en contextos particulares.
- C. La producción en el ámbito de la pedagogía se moviliza por las intervenciones que los sujetos realizan o por la racionalización de la empresa educativa. En sendos casos, el pedagogo piensa, traduce, re-produce la problemática del campo pedagógico.
- D. El trabajo pedagógico se nutre de las actividades individuales, de las demandas institucionales, y ante la idea de la pertenencia a grupos, dentro de diversos grupos de trabajo que existen en coordenadas históricas concretas.
- E. Los grupos que se afilian a un campo de conocimiento desarrollan estrategias de trabajo que tienen siempre en la mira lo que los otros hacen. Los otros son fuente de referencia constante, con lo que se logra una especie de identidad del propio grupo. Así, los grupos traducen, alimentan, negocian, producen significados históricamente ubicados.
- F. Al interior de cada uno de los grupos se crean referentes identificatorios que dan sentido a la actuación individual, pero los sujetos también tienen una posición en el mismo. Entonces, cada grupo está compuesto de sujetos que traducen la propia identidad del grupo y que sitúa a los actores en la dinámica del mismo. La identidad es un producto logrado a través de diversas dinámicas al interior del grupo inicial de referencia: aceptación-rechazo, continuidad-discontinuidad, cercanía-alejamiento.
- G. Cada grupo profesional crea y se adhiere a mecanismos simbólicos para poner a prueba las competencias personales. Éstas, que

llamaré ordalías, se traducen subjetivamente y crean efectos en el imaginario de los sujetos. Efectos que dan sentido a la historia de los miembros del grupo, tanto al interior como al exterior del grupo institucional de trabajo. De igual forma, el imaginario se traduce en actos sociales que particularizan la historia de los actores-autores, y da sentido a la tarea institucional.

En este apartado de reflexiones finales, he mostrado el valor de la noción de campo y algunas dimensiones que podrían ser desarrolladas en futuras investigaciones, y he esbozados los beneficios de su utilización. He tratado de mostrar que hay articulación entre los modos de ser del saber, modos de ser de los sujetos sociales y los modos de hacer pedagogía en coordenadas concretas dentro de un campo de conocimiento.

9.3. SOBRE EL DESARROLLO DEL CAMPO DE FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO

En este apartado realizaré observaciones generales a la constitución del campo de la formación de docentes en México. Las observaciones particulares para cada una de las escenas se encuentran en “Agentes y actores, el escenario de la formación de docentes”. Aquí me propongo dar un punto de vista sobre el campo en general (de aproximadamente 1975 a 1990). Como señalé arriba, sería difícil para la pedagogía utilizar la noción de paradigma y trazar el trabajo de reflexión de su constitución en términos de situación preparadigmática, ciencia normal o ruptura epistemológica. Más ventajoso podría ser la idea de análisis regional, la metáfora geográfica es más provechosa para observar y modificar el terreno. ¿Cuál es la lección? Para algunos será una verdad de perogrullo, para mí un encuentro: he visto sujetos activos que discurren sobre su práctica y crean diversos lazos sociales (filiación, oposición, anulación, etcétera) con sus colegas. En la década han au-

mentado¹³⁰ los campos de conocimiento, los problemas, las formas de abordaje y los subgrupos que reflexionan sobre la formación de docentes.

Una mirada retrospectiva nos permitiría tasar la importancia del “Primer Congreso de Investigación Educativa”, para los profesionales de la educación en México (época en que esta noción se consolidó). Su relevancia está en el hecho de que creó, fortaleció y diferenció lazos sociales, a la vez que afianzó la reflexión sobre los asuntos educativos, y la valoración de la acción pública como elemento indispensable de la racionalidad en el campo de la pedagogía. Continuando con la metáfora geográfica; los profesionales hemos talado bosques, construido diques, le hemos ganado terreno al mar, es decir, hemos modificado la geografía del continente educativo. Seguramente algunas pérdidas hemos tenido, al talar tanto bosque, pero éstas tendrán que ser valoradas por el gremio.

El saber que se organiza tiene consecuencias para el contexto geográfico en el caso de México. Los formadores, al racionalizar los procesos institucionales participan en juegos políticos y, simultáneamente, asumen tendencias valoradas en el plano internacional; el saber postulado como creencia se difunde como verdad y es (o pretende ser) establecido como teoría. La pedagogía comparada conoce este hecho bajo el término *indigenización*, que es la apropiación de una idea, creencia, verdad, bajo los velos cognitivos y afectivos del contexto geográfico, social y cultural particular.

La folklorización de las tendencias no sólo se ha dado bajo la égida de la política gubernamental, también los trabajadores de la educación han puesto su granito de arena a las playas de la formación docente. Han traducido y asumido perspectivas, y con ello han participado en la creación de grupos, a nivel nacional e internacional; han expandido la producción nacional y a la vez se han alimentado de ideas producidas en otros contextos. Además, se han creado y fortalecido formas de construcción del saber, y al unísono, o como consecuencia de lo anterior,

¹³⁰ Tal y como se muestra en los estados de conocimiento, en 1992, que han sido elaborados por miembros del Consejo Mexicano de Investigación Educativa sobre 6 áreas temáticas y 29 campos de conocimiento. Para el 2003 ha aumentado: 9 áreas y más de 30 campos de conocimiento.

lazos sociales. Y viceversa, por lazos sociales establecidos se incorporan, traducen e instalan formas de construcción del saber en la pedagogía. En síntesis, el hecho de la producción de saber en el campo de la formación docente requiere, como ya indiqué, una investigación comparada que ubique la producción realizada en México en relación con el contexto internacional. De esta manera, se estudiaría la creación de tradiciones y su eco en diversas latitudes.

En relación con la producción e independientemente del signo (institucionales, de crítica, apolíticas), la mayor parte de las propuestas se sostiene sobre la idea de que al maestro algo le falta, carece de algo, o ideológicamente está errado; sobre esta privación postulan sus programas de formación. Pareciera ser que lo consideran medio para el logro de sus finalidades.

No faltan las propuestas que lo tomen como objeto de investigación, a pesar de que lo conceptualicen como sujeto. En relación con este punto es posible observar que la producción analizada no reporta la coautoría entre el investigador o interventor y el sujeto (o sujetos) que “padecen” los procesos de investigación o intervención (ante esta afirmación un matiz: ser coautor no significa ser llevado por el investigador y darle las gracias, es producir con, o contra, el hecho de ser objeto de investigación). Hay un acompañamiento recíproco hasta el momento de la realización de las acciones previstas por los que llevan la rienda, no en la tarea deliberadamente pública de exponer los efectos, valoraciones, evaluaciones de aquellas acciones. Así, se ha creado una base cognitiva que sólo pone en evidencia los estilos de los interventores o investigadores, no sobre aquellos que han participado en los procesos indicados. ¿Será el peso de la institución? ¿Serán los marcos gremiales y estilos de trabajo tradicionales de los cuales los interventores o investigadores no se han podido liberar? En este rubro, no se podría argumentar que la causa central son las políticas neoliberales que padecemos los que trabajamos en las instituciones de educación, pues ellas son recientes. No queda en este rubro más que plantear el hecho, hacer pública una laguna dentro del continente analizado.

Por otro lado, consciente o inconscientemente se sostiene un ideal cientificista, ya con base en la noción de ciencia o en la de ciencias de la

educación, cuando esto se argumenta en forma explícita. Implícitamente se descarga a las acciones de formación de su componente moral o estético, y se fundamentan del lado de la búsqueda de la verdad, a pesar de que en ocasiones se argumente, en las propuestas de formación, que el ideal es el establecimiento de la crítica.

Así, se llega a sostener que la promoción del campo, la mejora de las acciones docentes, la innovación conceptual, corre del lado de la investigación; con este tipo de afirmaciones se coaccionan a otro tipo de saberes y se privilegia una forma de producción. Una mirada a la historia de la pedagogía permitirá ver que los movimientos pedagógicos que han dejado huella no se erigieron con la bandera de la construcción científica. En ellos es posible observar que la mejora, incluso la elaboración de estrategias técnicas, ha sido posible en los momentos en que los docentes actúan corporativamente, como sería el caso del movimiento Freinet. Con la asunción científicista se privilegia un saber monolítico en el terreno de la formación docente y por extensión, de la pedagogía.

En este mismo periodo es posible observar que la categoría de totalidad se afincó como el baluarte para dirigir las acciones y formas de racionalizar la formación de docentes. Podríamos caracterizar al periodo que analizamos como la búsqueda de la totalidad como forma de racionalizar e intervenir en materia de formación de profesores. No deja de ser sintomático plantear como punto de inicio en la comprensión y dirección de las prácticas una idea, la de totalidad, que llevaría a la captación de la racionalidad, y esto afecta tanto a los formadores como a los sujetos de formación; ¿el afán de totalización podría ser el síntoma del campo?

Asimismo, se constata un movimiento especial en torno a la psicología y su impacto en el campo de la formación de profesores. La crítica a la tecnología educativa llevó a la recuperación de elementos sociológicos y políticos, pero en la actualidad, los formadores acuden de nuevo a la psicología en los programas de formación de docentes como eje rector de sus propuestas, podríamos decir que el campo se psicologiza y la ganancia obtenida está a punto de perderse. Esta aseveración no quiere indicar que la psicología no tiene que dar su opinión en materia de formación de profesores, pero tal vez no sea el único saber que nos permita cercar al continente educativo. Es imprescindible ser tolerante ante di-

versos campos, de igual forma, no podemos sostener que uno de ellos sea el que tome la rienda de la delimitación del terreno en el continente de la formación de docentes.

Las propuestas de formación docente, en general, buscan que el profesor asuma una trayectoria, para lo cual, o se le niega el saber precedente, o se califica el saber que posee como intuitivo, o se le considera alienado. El punto de partida de las propuestas, hablando siempre de la formación docente, consiste en objetar o valorar negativamente su trayectoria, ideales o intereses: bajo este supuesto es posible concebir su trans-formación (que en mucho es con-formación, o en su actuación perversa, de-formación). En igual sentido, al profesor se le ha concebido como sujeto que vive su actuación en términos asimétricos hacia los ideales o proyectos de la institución, la propuesta de formación implicaría la búsqueda de la simetría entre ellos. Con arreglo a estos supuestos se dirige el deseo de saber de los docentes; la elaboración de mundos posibles, de renovación del yo ante el mundo se posterga. ¿Será posible pensar la actuación docente en términos dialécticos de autonomía (construcción de mundos posibles) y de coacción (límites que pone la institución)? ¿O tendríamos que pensar que la coacción implica una cuota de acción de los sujetos y que a partir de ella es posible la construcción de nuevas acciones por parte de los sujetos? En este apartado tendríamos que recordar las palabras de Elliot, para quien el sujeto en la praxis está compelido a “la realización de un ideal de vida, a la actualización de ciertas cualidades éticas *en* la forma en que unas personas dirigen sus vidas en relación con las demás. La *praxis* consiste en actualizar nuestros ideales y valores en una forma adecuada de acción, y constituye siempre una empresa inacabada que requiere una reflexión y análisis continuos” (1990, p. 269).

Se quiera o no, el maestro siempre es reflexivo, tal vez no engarce su estilo de reflexión con los que idealizan la propuesta formativa; partir de este supuesto podría llevar a ver la formación hacia derroteros más complejos. A pesar de que las propuestas formativas centradas en la reflexión han puesto el acento en la valoración de lo propio, poco se ha trabajado (en el periodo que hemos analizado) sobre los contenidos que orientan la reflexión, tanto de los formadores como de los profesores. La

tendencia de la reflexión sobre la propia experiencia tendría que ser asumida por los propios formadores y complejizada con una noción más abierta del sujeto y de su trabajo.

En términos generales tanto las políticas gubernamentales, como las propuestas de formación del profesorado se han coludido para exigir que el docente asuma múltiples ideales, pero las condiciones de trabajo y producción (incluso las de los formadores) no han cambiado, se han deteriorado aún más. En el capítulo “Agentes y actores, el escenario de la formación de docentes” se puede observar la multitud de imágenes impuestas al docente. Frente a la tecnología educativa, que sostiene en sus extremos que lo educativo es lo tecnológico, y en ese lugar puede estar ausente el maestro, la mayoría de las tendencias se han opuesto a esas pretensiones, a costa de sobreexplotar la actuación del profesor. En este sentido hay ganancia conceptual, pero pérdida en las posibilidades reales de concretar el trabajo, ya que los ideales son tan altos que se ha vuelto imposible alcanzarlos, menos aun cuando las condiciones materiales no se modifican. Trabajar sobre el terreno implicará para los formadores elaborar ideales terrenales para concretar las estrategias de formación en un reconocimiento distinto del sujeto y sus capacidades. Alrededor del sujeto una laguna: encontramos cierta cautela de los formadores para dar cuenta de los dispositivos que se emplean para mudar al sujeto. ¿Será esta cautela un síntoma más de la pedagogía?

Continuando con la metáfora geográfica, cada uno cuida su territorio, casi no existe diálogo; la forma de interrelación consiste en la negación. Sin embargo, también se perciben otras formas: continuidad, diferenciación, incorporación, distanciamiento; estas modalidades de relación han dinamizado el campo, las creencias que se han construido para formar a los docentes. La movilización del campo será posible si existen diversos modos de racionalización y formas de interacción entre los diversos actores, pero con la actual creencia de que la investigación científica sería el pilar de la construcción de conocimientos, se corre el peligro de colocar a la ciencia como el eje rector o como única fuente de saber.

En este sentido, es necesario afirmar que las modificaciones en el sector no podrán lograrse tomando como sustento la aplicación del conocimiento científico (o del imaginario que hace el sector de forma-

dores en relación a éste), pues solamente refuerza las perspectivas de la eficacia social; quienes se alían a esta vertiente han sostenido que la transformación se da por la aplicación de la ciencia. Éstos han olvidado que el ámbito de las acciones de formación de profesores es lo moral; en materia de formación del profesorado las cuestiones éticas tienen un papel central, aunque tampoco serían el eje rector de las cavilaciones sobre el campo. La investigación que no incluye una visión moral de las instituciones escolares es simple, y poco servirá a los educadores como modelo de comprensión. Más aún, poner de nuevo sobre la mesa la reflexión estética en el campo de la pedagogía, no sólo revitalizaría la idea de oficio de artesano, sino que sería motor para la construcción de nuevos lazos solidarios hacia el reconocimiento de los modos de ser del maestro, del formador, de la formación de docentes, de la pedagogía (que se sostiene bajo la idea general de 'pluralidad humana').

Los formadores (educadores en general) tienen prurito alrededor de lo institucional, consideran que su acción es como otra actividad social, como si se desarrollara en otro espacio. Pero hay una salvedad: los educadores realizan su trabajo en *condiciones institucionales (públicas)*. En general, en los escritos predomina una denegación hacia el contexto, lugar, espacio, ámbito en donde se desarrollan las acciones de formación, o se plantean con un nivel de generalidad tal, que pareciera que no se encuentran en este mundo. Sin embargo, el continente que nos da cabida gira alrededor de los significantes de la institución ya establecida como el circuito de la educación pública, o por establecerse como las experiencias que se puedan desarrollar al margen del sistema escolar. La relación con la institución que mantienen los productores gira en dos polos: o se asumen las demandas institucionales o se hace abstracción de ellas. A pesar de que se pueda afirmar que la institución coacciona nuestro saber, deseo y pulsión, no debemos olvidar que la coacción implica también la producción de sentido, en donde los actores tienen un papel central. La coacción, el establecimiento de límites, implica producción de nuevas normas, significados y formas de interacción social entre los sujetos, nuevas formas de convivencia. Hacer abstracción del peso de la institución en los programas de formación de docentes lleva a que, implícitamente, se asuma el polo instituido de la acción social, se

niegue la apertura hacia mundos posibles, ésta, característica propia de los actores sociales. Ponerse en cualquier lugar de los polos es aceptar que sólo existe un marco posible de interacción entre los ciudadanos.

En relación con la apertura a nuevas experiencias, se percibe que los integrantes del sector anhelan cambiar las prácticas sosteniendo en las acciones prescriptivas de formación del profesorado una visión alternativa, pero al no dar cuenta del proceso, límites, posibilidades y contradicciones institucionales, asumen, virtualmente, una posición idealista del cambio. Podría ser redundante, pero el cambio sólo se realiza cambiando, y la medida de tensión sobre lo modificado consiste en hacer público el hecho y hacerlo en forma gremial, pues las acciones individuales (de un maestro, o de una experiencia pedagógica) por más innovadoras caen en el vacío.

Por otro lado, queda por hacer un análisis específico sobre los trasvases que se dan entre el sector normalista y el universitario. Muchas de las propuestas se han aplicado literalmente de un espacio institucional a otro, cuando las condiciones son diversas y los objetos de tratamiento no son los mismos para cada uno de los sectores. En esta afirmación se incluyen tradiciones en la producción de saber y formas de interacción que se despliegan en cada sector.

En este espacio conviene recordar que las instituciones demandan cada vez más trabajo y eficacia a los docentes y formadores, pero los contextos se depauperan cada vez más y de forma vertiginosa. A pesar de ello, los formadores, en general, han sido poco críticos para analizar sus condiciones, las propias y las ajenas, y a pesar de ello llaman a las acciones de formación a los profesores. La invitación a colocarse del lado de lo instituido se argumenta de múltiples formas, incluso en aquellas en donde el análisis del contexto social se plantea de una forma “crítica”. En algunas perspectivas analíticas y prescriptivas se olvida que los docentes asumen activamente las políticas de la institución pero, igualmente, se oponen a ellas; negar este hecho es tener una concepción monolítica, plana, de la relación del sujeto con la institución. Además, hacer abstracción de las condiciones de trabajo sin engazarlas con los ideales formativos es producir ideología en beneficio de la burocracia

institucional, es apostar por el control y olvidar los problemas de la equidad y justicia social.

Sin duda, el Departamento de Pedagogía tiene un lugar especial, por las racionalizaciones emprendidas en el campo y por las intervenciones realizadas. Organizaron su trabajo alrededor de principios sustantivos: continuidad en las acciones de formación; contextualización curricular, pues la formación docente no estaría planteada en principios universales; integración entre formación y práctica que pretendía contextualizar las acciones de los pedagogos a los casos concretos del profesor; integración del enfoque científico de los programas con el pedagógico, que permitió vincular la relación contenido-método; adecuación de las actividades individuales de los profesores, que favorecía el desempeño del docente y la reflexión sobre su acción.

Desde estos principios (como se puede observar en el capítulo 7, apartado 1.3) se oponían a las propuestas genéricas que circulaban en el campo de formación de docentes en el época: por un lado, a las propuestas emanadas de la tecnología educativa y, por otro, a las acciones de formación que se sostenían bajo la idea de Modelo de Docencia (“Agentes y actores, el escenario de la formación de docentes”, apartado 2.1). Con base en ellos desarrollaron diversas estrategias: cursos, talleres, seminarios. En algunas plantean la utilización de los dispositivos de la época, con una relectura, como sería la técnica de microenseñanza. Partieron del saber conocido y elaboraron algunos, de esta manera sistematizaron su trabajo. Tuvieron la virtud de participar en las “Jornadas de Aniversario de la ENEP-I” y de racionalizar el trabajo que desarrollaban como pedagogos ante la implantación de los planes innovadores en ENEP-I. Asimismo, son los únicos que han presentado, en el campo pedagógico en México, una valoración crítica de trabajo (Furlán y Remedi, 1983), el texto valora la actividad que como pedagogos realizaron entre 1975-1979.

La valoración recorre tres sentidos: el discurso curricular propuesto para los planes de estudio innovadores, en el que como pedagogos participaron otorgando bases racionales para intervenir curricularmente, pero la lectura que provocaban de las prácticas era monotemática, sólo se veían aquellas que estaban ligadas a la naturaleza del fin construido.

La segunda, se refiere a la selección de la actividad, en las actividades de acompañamiento al docente la figura del alumno aparecía sólo como sujeto en tránsito por la trayectoria curricular, y con base en ello realizaban su actuación. La tercera, se refiere a la visión que organizaron de los contenidos; la propuesta estructuralista que sostuvieron en las acciones de formación de docentes, hacía aparecer el conocimiento como patrimonio objetivo de la ciencia y esto hacía oscurecer el proceso didáctico que docente y alumnos construyen.

Si bien es cierto que utilizaron estrategias desarrolladas, y algunas argumentaciones que se han utilizado en otros niveles educativos, como serían las apreciaciones de Ausubel acerca de la estructura conceptual y la estructura cognitiva, la propuesta concreta tiene su ubicación en el nivel universitario en lo que a los planteamientos de la estructura metodológica se refiere, y da elementos de trabajo para el docente de educación superior. También cabe señalar que algunas partes del Libro Amarillo expresan diversas tradiciones teóricas y, que por efectos de legitimación de los miembros de la “primera generación”, el texto no fue alterado, ni modificado, ni puesto a revisión. En las trayectorias este hecho está planteado y se indica que no fue superado.

9.4. REFLEXIONES TEÓRICAS SOBRE LA NOCIÓN DE FORMACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DE LA CONSTRUCCIÓN DE TRAYECTORIAS

En el momento de escuchar las cintas, producto de las entrevistas, realizaba anotaciones sobre los movimientos que percibía en las escenas, en las cintas que escuchaba: idas y vueltas de la vida, establecimiento de metas, valoración de actuación, rivalidades y amores vinculados con lo que cada entrevistado valoraba como sobresaliente en su vida y de su trayectoria profesional. Después fueron saliendo frases y un breve esquema en donde se hilvanaron oraciones, párrafos. Quería entender, reflexionar sobre la noción de formación vista del lado de las trayectorias de los sujetos. Es una breve contribución, que espero se convierta en una matriz de futuros trabajos.

Lo que voy a compartir es una de las preocupaciones que me ha dejado la experiencia, en especial la realización de las trayectorias. La idea de formación es central para comprender lo que los sujetos hacen de su vida y de los envites, apuestas y formas de relacionarse que el propio campo legitima como idiosincrásicas.

Formación

La formación está relacionada con diversos procesos de influencia¹³¹ (enseñanza, educación, aprendizaje); pero implica una participación más activa del sujeto, es el sujeto que trataría de asumir un proyecto al interior de los cánones socioculturales; en la formación, el sujeto es el que decide (moviliza su *interés*, según Bourdieu) qué proyecto tiende a asumir (en relación con este apartado, consultar el referido a *Dispositivos*¹³² del capítulo “Puntos de vista y tomas de partido alrededor del sujeto, campo y saber” en especial “Sujeto y campo: la tensión saber-poder”). La noción de formación es heredera de una tradición romántica enarbolada por Herder y Humboldt para quienes el sujeto podría formarse en una unidad completa. Recientemente, y desde los estudios foucaultianos se incluye el registro de la automodelación para dar cuenta de lo que el sujeto hace con su propia vida, “que se refiere a la intensidad de las relaciones de un consigo mismo, a las formas en que uno se toma a sí mismo como objeto de conocimiento y campo de acción con el fin de conocerse, transformarse, corregirse, purificarse, construir la propia salvación, modelarse, elegirse, etcétera (Vilar, 1996, p. 74).

Particulariza a la formación los siguientes elementos, que merecerían un análisis más amplio, lo que presento sirve de punta de lanza para una indagación más profunda.

¹³¹ Al respecto se puede consultar Postic (1979), Hamelin (1981), Ardoino (1991, 1993).

¹³² La idea de dispositivo ha sido utilizado en el campo pedagógico con fines de formación. Para Alin, “Un dispositivo es un conjunto de reglas metodológicas y de condiciones materiales y técnicas definidas según una estrategia de conocimiento y/o una estrategia de formación. En el plano del conocimiento, la claridad del dispositivo es una de las garantías de una refutabilidad posible y así pues de la posibilidad de una discusión crítica; en el plano de la formación constituye un punto de apoyo esencial por la pertinencia de las intervenciones” (1996).

Negatricidad. La formación en tanto proceso de construcción también está valorado socialmente: la sociedad, la cultura, sanciona positiva y negativamente (en todos los sentidos de la palabra) el proceso formativo asumido por el sujeto, si bien la formación implica que el sujeto arbitra su trayecto, éste decide, mide su actuación. Lo que quiere decir que los valores son componentes no aditivos; no se suman a la formación, son inherentes a ella, éstos tienen que ver con la prudencia (*phrónesis*), el saber dirigido al bien de los sujetos en el plano individual y colectivo. El sentido de la formación es consustancial al sujeto, ya que tiene a la negatricidad como una de sus características: “negatricidad. Al usar este término quiero expresar la capacidad de esos sujetos para siempre poder ‘contestar no’ a unas inducciones, desbaratar por medio de sus contra-estrategias todas las estrategias de las que se sienten objetos, incluso de las estrategias de investigación” (Ardoino, 1990, p. 211). Por otro lado, Foucault y Bourdieu ponen de relieve las estrategias como elemento decisivo del sujeto. La idea se encuentra en las tres trayectorias para diferentes contenidos y contextos. Por un lado, para oponerse a las estrategias institucionales que imponían modos de reflexión en donde la Trayectoria 1 no deseaba incluirse. Por otro, como negativa a tomar las estafetas familiares, en la Trayectoria 2. Finalmente, como negativa ante la negativa de transformar el Libro Amarillo, en la Trayectoria 3.

Tiempo de la formación. La lógica temporal aditiva, que caracteriza a la educación, no tiene presencia analítica en el proceso formativo. El tiempo de la formación no es aditivo (no es el tiempo lineal del reloj), es el tiempo de la resolución subjetiva de la elección sostenida por el sujeto, que estará en permanente intercambio con los dispositivos que propone la pedagogía o cualquier proceso de intervención socialmente instaurado. El problema del tiempo de formación se concreta en la paradoja de lo real y lo ideal.

El sujeto, al definir su trayectoria formativa da cuenta, ante sí mismo y ante los demás, en el momento de ejercer su actuación. Por eso, la escritura sobre la vida es el elemento a partir del cual es posible valorar el proceso de construcción de sí. En el mismo momento en que se construyen los lazos sociales a partir de los cuales el sujeto se diferencia y relaciona, construye y deconstruye, el individuo se compenetra y se

distancia ante los demás, se hace uno y diverso. Por eso, la lógica de la formación se comprende con la idea de formar-se. El formar-se se logra en contacto con los otros y es condición de posibilidad para la construcción de historia. La narración de las vidas de los sujetos da cuenta de las elecciones asumidas, de las limitaciones impuestas. Por lo tanto, el yo se construye en permanente relación con los otros y con la narración de sus elecciones es posible dar cuenta de la historia de los sujetos. “Porque vivimos narrativamente nuestras vidas y porque entendemos nuestras vidas en términos narrativos, la forma narrativa es la apropiada para entender las acciones de los demás. Las historias se viven antes de expresarlas en palabras” (MacIntyre, 1987, p. 261). En las tres trayectorias es perceptible el establecimiento de ideales que continuamente se estructuraron en la trayectoria descrita, y se concreta de manera especial en la elección profesional. Los entrevistados narran su vida con escenas diferenciadas y resaltan eventos concretos que emergen combinados con estrategias que ellos mismos elaboran para asumir el ideal, que, a posteriori, organiza las escenas anteriormente vividas.

Trayectoria. Es en el horizonte cultural donde la formación tiene cabida. Así, la formación es la incorporación-construcción-deconstrucción de la cultura. El yo, producto de la formación, revela, expresa la cultura en donde éste se ha producido: la cultura es productora pero sólo produce en tanto los sujetos la producen. Por los movimientos incesantes que giran alrededor de la formación, la trayectoria se puede comprender con la metáfora del vuelo de la mariposa más que con la trayectoria de una bala,¹³³ lo que es comprensible porque la formación no se guía por la idea de la certeza de su propia condición. Es en todo caso, la viva exaltación de lo contingente. (Ver en la primera parte la sección que trata sobre ‘Construir itinerarios profesionales’, donde se relaciona itinerario, travesía y trayectoria).

Identidad. La identidad en el proceso de formación consiste en un permanente movimiento de lo establecido y de lo que está por estable-

¹³³ Jackson utiliza esta idea para definir el proceso educativo, dice: “el transcurso del progreso educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala” (Jackson, 1991, p. 197).

cerse, y en donde el sujeto tiene un papel central en su construcción. Este modo de concebir el proceso formativo se opone a las filosofías de la identidad que ven la relación de los sujetos en términos de producción de lo mismo, ellas apelan a la multiplicación, así apostarían por obtener clonados, sosias y adláteres; por el contrario, la formación es llevada por los caminos de la diversidad, del reconocimiento de lo individual, del género, de la autonomía como proyecto. La lectura final de las trayectorias permite visualizar cómo los sujetos fueron, lentamente y a partir de diversos procesos de interacciones, construyendo su identidad a partir de estar, en diversas posiciones, con los otros.

Contenidos de la formación. Es poco exitoso intentar comprender la formación con la metáfora geológica de capas que se superponen: la movilidad inherente a la formación hace pensar en procesos disímiles, en movimientos e íntimamente vinculados. Los contenidos en la formación: *se arredran*, el sujeto vuelve hacia atrás con miras hacia el futuro y le da dirección al presente (las tres trayectorias hacen lectura de su vida, en mucho por el lugar que actualmente ocupan); *se arrebujan*, la información del contexto se coge sin un orden plenamente establecido, pero al final, el proceso implica la construcción de una matriz que permita dar cabida a una unidad que siempre se tambalea y se erige desde las sombras del caos (en las entrevistas se percibía un ir y venir de contenidos que al aparecer una escena daba paso a otras y en el discurso uno de ellas determinaba la conversación); *se testan* con el gusto construido y que está por construirse, lo contrario a la formación sería el estragar (estropear el sentido y la sensibilidad), así todo proceso formativo implica una estética a partir de la cual los sujetos comprenden y actúan en el mundo circundante; *pasan por ordalías*,¹³⁴ es el reconocimiento simbólico que permite al sujeto la creación de lazos sociales. En el intercambio público de las acciones, los actos tienen significado para el propio actor, significado que pone en movimiento a otros *posibles* significados.

¹³⁴ Un interesante análisis de cómo las ordalías afectan a los sujetos lo realiza Millar (1993), sobre Foucault. Ver en la primera parte la noción de ordalía.

Paradojas de la formación. La formación, al ser un proceso dinámico, oscila entre lo real y lo ideal, lo imaginario y lo simbólico, certeza y suspensión de ellas, y la neofobia y la neofilia. En primer lugar, la dinámica entre lo real y lo ideal es un componente central de la formación, el sujeto cavila y se orienta al tratar de concretar el anhelo de formar-se, testando su actuación presente en relación con el ideal por él proclamado. El tiempo de la formación sería el tiempo subjetivo de relación entre estos dos polos que se acercan-alejan, construyen-deconstruyen, se organizan-desorganizan.

El proceso formativo pendula entre lo imaginario y lo simbólico; las imágenes que el sujeto construye para valorar su actuación son, por su propia existencia, creaciones sociales que llevan al individuo a un movimiento continuo de elucidación de su existencia en tanto sujeto público; de igual forma, el mundo privado emerge sólo como condición de que el sujeto es ya social y crea nuevos significados a los significados que se han construido con los otros. Se trata de un fluir entre lo imaginario y lo simbólico donde la existencia adquiere sentido.

La certeza y la suspensión de ellas para interrogar al mundo llevan a la renovación del saber social, así, el saber es re-producción (en el sentido de que se trata de otra vez producir a partir de las tradiciones instauradas, y con ello renovar las tradiciones en las que se inscribe el saber) de lo social. El saber se transforma en tanto el yo se coloca sobre las certezas establecidas; a partir de ellas es posible construir nuevos saberes sobre lo real. No obstante, habrá que insistir: la interrogación que el sujeto se hace del mundo no se encuentra apresada en la solución cognitiva, sino en la intervención social que el saber incluye y que permite situar al sujeto como guiado por el juicio práctico. La movilización es entendida en tanto afecta al ser; por lo tanto, la posición que trato de reivindicar es ontológica. Por extensión, la oscilación entre la certeza y la renovación del saber permiten la dialéctica entre lo instituido y lo instituyente.

Otra de las paradojas del proceso formativo es el movimiento que se establece entre la neofobia (interés por consolidar, reproducir, continuar lo establecido) y la neofilia (posibilidad de incorporar lo nuevo, re-producir a partir de lo establecido) (Fischler, 1996). Éstas serían las

tendencias que darían cuenta de los cambios que se establecen en la comprensión de lo real, la selección del saber, el intentar el cambio, responder a las circunstancias concretas. Tendencias que se movilizan por los intereses de los sujetos; es claro que implican la posibilidad de selección del yo frente a la compleja red de información existente. El yo puede incorporar múltiples contenidos, pero selecciona, ordena y, a partir de ellos, toma decisiones de intervención en los contextos específicos. Con estos movimientos el sujeto revive, en el pleno sentido del término, tradiciones profesionales; esto es, modifica, permite, la continuidad del hacer social que la humanidad ha construido a lo largo de su historia.

ANEXOS

TRAYECTORIAS PROFESIONALES

*...nunca la vida es nuestra, es de los otros,
la vida no es de nadie, todos somos
la vida –pan de sol para los otros,
los otros todos que nosotros somos–
soy otro cuando soy, los actos míos
son más míos si son también de todos,
para que pueda ser he de ser otro,
salir de mí, buscarme entre los otros,
los otros que no son si yo no existo,
los otros que me dan plena existencia,
no soy, no hay yo, siempre somos nosotros,
la vida es otra, siempre allá, más lejos,
fuera de ti, de mí, siempre horizonte,
vida que nos desvive y enajena,
que nos inventa un rostro y lo desgasta
hambre de ser, oh muerte, pan de todos.*

Octavio Paz, *Piedra de Sol* (fragmento)

Las trayectorias fueron construidas a partir de entrevistas a cada uno de los formadores. Como se percibe en la lectura, fueron elaboradas en primera persona; el material presenta letras en cursivas; están tomadas directamente de las grabaciones de las entrevistas realizadas.

Fueron cuatro los entrevistados. Al finalizar la elaboración de cada una de ellas se las proporcioné a los participantes y, en general, hicieron pocas precisiones, y ningún cambio sustantivo, ni a la orientación, ni a la estructura. Partes de los textos académicos que han elaborado (en el tiempo que formaron parte del Departamento de Pedagogía) los incorporé en recuadros, de forma que diera una lectura intertextual, entre la oralidad y la escritura académica. Un cuarto participante no reenvió el material y decidí estructurar el informe final con tres entrevistados: debo indicar que sus problemas de salud pudieron mermar la devolución del texto.

Quisiera agradecer a los cuatro informantes su participación, el tiempo de las entrevistas y el de la corrección del material, así como el haberme proporcionado valiosa información para la estructuración del presente informe.

TRAYECTORIA 1

LAS PRIMERAS INFLUENCIAS. Nací en México, Distrito Federal y ocupé el tercer lugar en una familia de clase media. Mi mamá es maestra, mi papá tuvo trabajos autónomos, nunca quiso depender de nadie; de ambos he recibido influencias. Mi papá es de San Cristóbal de las Casas, Chiapas, tal vez por ello tenía *aspiración de aristócrata y de un aristócrata sin dinero, era una realidad inventada por él (no tuvo una formación educativa demasiado amplia)*. Una de las cosas que era muy importante dentro del juego cotidiano es su resistencia a tener un patrón. De hecho, tuvo que agenciarse un trabajo donde fuera absolutamente independiente, tenía que trabajar de sol a sol. Lo que hizo fue buscarse, en una primera instancia un taxi –es incluso de los ideólogos de los taxis colectivos que hubo en México, la ruta que hacía era Zócalo-Tlalpan. Mi padre es crítico, es muy reservado, muy discreto. Influyó en mi formación, porque si hay algo que odio es ser jefe. La cuestión administrativa de la universidad, o de cualquier otro lado, nunca me interesó; me interesa la parte académica que es mucho más independiente, es mucho más autónoma.

Mi madre es de Xalapa, Veracruz, ahí estudió en la Normal. Cuando hizo su tesis profesional para recibirse de maestra, tiró toda una perorata de que lo más importante de un profesional de la educación es que vaya al lugar donde se lo necesita. A pesar de que ella es de la ciudad de Xalapa; se aventuró, se montó en un caballo y se fue a la sierra de Huatusco, Veracruz (zona cafetalera) a fundar un kínder, que lleva el nombre del señor que dio el dinero. Desarrolló una línea de trabajo ligada a la escuela activa, las actividades que realizaba eran muy reales, desde sembrar el trigo hasta hacer el pan con horno. Cuando llegó a la Ciudad de México encontró una plaza de profesora en una primaria; se invirtió el proceso, tuvo que trabajar con los planes de estudio, con los programas que tenía

que cumplir; aun así siempre hubo un plus, siempre hizo algo más de lo que estaba marcado. Tenía muy buena capacidad, siempre le tocó enseñar a leer y escribir a los escuincles; 30 años trabajó en primero (de primaria), nunca se cansó. Pero eso sí, el día que cumplió 35 años de servicio se jubiló, en México, y dijo: “hay que darle paso a los que vienen”, tampoco era la idea del sacrificio de la maestra que se muere en el banquillo; se jubiló y es feliz. Digamos que mi madre asumió la educación desde una ética interior, que permite encarar la educación siempre en ese plus, en el lado humano.

Mi madre era maestra de tiempo completo, siempre estaba pensando en qué les voy a enseñar; cuando íbamos a algún lado y encontraba material que podía ser útil para su clase, entonces lo recogía. Por ejemplo, tomaba 50 hojas, todas del mismo tamaño, para cada uno de sus alumnos. Nunca me interesó ser profesora de primaria porque veía el nivel de desgaste. En realidad los profesores de primaria no tenían demasiados estímulos ni para la propia docencia, en términos económicos mi madre se preguntaba ¿y ahora qué hago? esto no alcanza.

Tenía claras algunas cuestiones políticas de lo que se podía hacer con la educación, era justa y por ejemplo, a pesar de que tenía acceso a cuanto desayuno escolar quisiera no los tomábamos porque nosotros no los necesitábamos; se nos antojaban los emparedados de mantequilla de cacahuate pero no los consumíamos. La forma de pensar de mi madre era muy clara, se educó con los resabios de la educación socialista impulsada por Lázaro Cárdenas. En la primaria, como alumna, en lugar de tocar el himno nacional tocaban la cuarta internacional.

Era notoria la diferencia entre el trabajo pesado de mi padre y la poca remuneración que podía percibir, a diferencia del trabajo de mi mamá que era mucho más lúdica, era mucho más tranquila. La diferencia también se advertía en el salario –que no era demasiado, pero el de mi madre sí era mucho más seguro, más holgado–. Por otro lado, reconozco que gracias al capital cultural de mi madre me impulsé a continuar los estudios, pues era una mujer muy inquieta. Se añade a ello la aspiración de mis hermanos más grandes que pensaron en la universidad. Además, el ambiente universitario era natural en casa, pues vivir cerca de algunas facultades le permitió a mi abuela hospedar a inquilinos que venían a estudiar a la Ciudad de México.

LENGUAJE. Durante mucho tiempo fui la más pequeña y no me podía expresar correctamente; *pensaba bien pero decía mal. Pensar petróleo era muy fácil* no así el decirlo, *ni siquiera me daba cuenta de que pronunciaba mal. No podía hablar como los otros, como los más grandes. Me acuerdo que hubo muchas, pero muchas burlas de mi forma de hablar.* En casa venía la risa, lo gracioso de la niña, pero nunca lo entendí como un festejo, más bien la risa era represiva, la sentía demasiado sarcástica. No era sólo mi madre, eran también mis hermanos. Había como una deuda conmigo, era un freno que me estaba impidiendo expresar, hasta ahora si hay algo que me apasiona es encontrar nuevas palabras que denoten nuevas realidades. Más adelante sentí que yo no tenía un lugar claro en casa, que me lo tenía que ganar, (había una preferencia muy marcada hacia mis hermanos mayores) esta idea me persiguió durante mucho tiempo y me llevó a tomar algunas decisiones importantes que afectaron a la vida familiar.

TRAYECTORIA ESCOLAR. Desde pequeña tuve una relación estrecha con mi hermana, *somos más o menos de la misma edad*, regularmente estábamos juntas y le guardaba *sentimientos de fidelidad y solidaridad.* La entrada a la escuela fue linda porque era ir las dos juntas a la escuela, pararnos, desayunar. Una experiencia absolutamente dolorosa para mí fue separarme de mi hermana (*pienso que eso fue una de las cosas que más me lastimó en la infancia*) sin mayor explicación; sufría como loca, me acuerdo haber llorado en la escuela muy melancólicamente. Entramos al kínder al mismo tiempo, ella a un grado superior al mío, pero tenía que separarme de ella. Cuando pasé a segundo de kínder, ella entró a la primaria y ya no nos veíamos. Pero a ella no le importaba, hizo sus amigas, respondió bastante indiferente y no pasó nada. Entrar a la escuela y separarme de mi hermana me permitió concluir que uno está solo, lo que puedes hacer es por ti ¡y no hay más!

El kínder fue una experiencia muy padre porque era la posibilidad de no quedarme en la casa con mi abuela que era una maléfica; fue la posibilidad de incorporarme a un mundo con un nivel de socialidad mucho más amplio. Era interesante, realizábamos *bailables, juegos.* Tendría que señalar que la experiencia de la escuela urbana hace totalmente diferente la vivencia en la escuela, no hay posibilidad de ir más allá del patio, se toma

la clase y uno se va a la casa. En síntesis, mi experiencia en el kínder fue una experiencia bonita ya en “Bolitas I” o en “Plastilina II”, pero siempre en un ambiente urbano, en donde todo lo platicaban, no fue esa idea que tenía yo, que si vas a ver pan, haces pan.

Ingresé a la escuela primaria en el momento en que nos mudamos de casa. La escuela era muy grande. Los primeros años tuve a una misma maestra; *Aureolita era una viejecita, hacía lo que podía y nosotros también, pero sí aprendimos a leer y escribir sin mayor complicación.* Por esa época tuvimos una experiencia espantosa, un día faltó Aureolita y nos mandaron con *otra maestra que por cada error que cometían las niñas les daba un borradonaso en la cabeza, salí horrorizada, no sé si fue una pesadilla o fue real, pero yo creo que sí fue real.* Mientras esto ocurría yo decidí *no dejarme, llegado el caso saldría huyendo.* Sentía que la docencia tendría que estar *regulada en otro nivel, orientada con más humanismo, aunque en aquella época no lo reflexionaba así;* tenía la sensación de que *las cosas funcionaban por las voluntades de los maestros.* En general, lo pasé bien en la escuela, era placentero ir.

Estudiaba en el comedor y algunas veces los chicos del barrio *gritaban desde la calle “matados”, refiriéndose, obviamente a los que adentro estudiábamos.* Aunque muchos de mis profesores no eran malos, *no encontré demasiada pasión en ellos por la escuela.*

Como alumna, cubría los temas por puro trámite, a pesar de ello en la escuela primaria tuve diez; hacía las cosas perfectas, todos los cuadernos en orden, nunca les respondí a mis docentes. En general todos los contenidos me gustaban, las matemáticas se me hicieron algo problemáticas; en especial me atraía español porque me gustaba encontrar nuevas palabras que denotaran nuevas realidades; llamarle a las cosas por su nombre, era como suplir la deficiencia que sentía en relación al lenguaje.

(1989)

El planteamiento curricular fundamentado en el método racional –como lo propone Tyler...–, se instaura y constituye en espacio del SER en relación al DEBER SER.

La escuela, sea cual sea su espacio y su tiempo, debe tomar los fines que perseguirá, de la filosofía, la ciencia y la ética (DEBER SER). Considerando desde un punto de vista psicológico las características de los niños y adolescentes (SER). (108)

En secundaria continué con la tradición, *era absolutamente aplicada, como en la primaria, pero fue un poco más rígido el sistema; había una subdirectora que era bastante maléfica, tuve algunos indicios de rebelión, hubo reportes. No recuerdo ningún maestro que me haya apasionado demasiado, sin embargo, en términos de lo que enseñaban, todas las materias me gustaban, algunas me costaban más trabajo que otras, pero no recuerdo haber rechazado ninguna materia en especial, tampoco recuerdo maestros demasiado geniales.*

En secundaria todo el mundo odiaba la cartografía, por el contrario, a mí me gustaba, sentía que era una forma de viajar, de conocer el mundo. Iluminaba los mapas, ponía a cada país su colorcito y el margen más oscuro. De historia me encantaban las batallas que se iban ganando, y luego que pasaba con las batallas; sin ser muy nacionalista, el contenido de las culturas mesoamericanas me gustó mucho; no recuerdo alguna materia que me haya resultado chocante. Algo muy lúdico fue el tema del “Ciclo de Oro Español”. Por otro lado, la maestra de inglés marcó una inhibición intelectual, de rechazo. A partir de ahí ligué a los yanquis a la experiencia que había tenido con mi maestra de inglés, apenas ahora estoy tratando de superar ese hueco. Evadí toda responsabilidad de aprender el idioma extranjero. En la secundaria mis ferrosos hermanos sacaban 10 de promedio y tenía que estar a la altura, no obtenía calificaciones exactamente de 10 pero los seguía de cerca.

Al ingresar al bachillerato las relaciones familiares se complicaron en esta edad, sentía que mis padres mostraban mayor preferencia por mis hermanos, acentuándose posteriormente hacia mi hermano mayor. El problema no era él (pues sólo hubo competencia fraterna) *sino mis padres, sobre todo mi madre.* Por otro lado, *ingresar a la preparatoria en Coyoacán permitió rodearme de gente que tenía más oportunidades económicas que yo, eso me resultó interesante. Dije: “tres años me quedan de prepa, y más vale que sea así. Reprobé física (vectorial), fue la primer materia que reprobé en mi vida; también lógica matemática y entendí por qué: Lógica matemática lo que hace es restringir el lenguaje y eso no estaba para mí. Restringía los códigos a letras, en mí no funcionó. Me negué completamente a aprender lógica matemática a pesar de que ayudé a mis compañeros. En historia tuve problemas con la maestra, por su injusticia.*

Me gustó el trabajo de los maestros de literatura, de ética, de lógica; mis maestros eran los viejos; eran sabios, sabían mucho. En la preparatoria me puse a estudiar italiano porque no quería saber nada del inglés.

RELACIÓN CON COMPAÑEROS. Con mis compañeros no mantuve una relación especial. *Nos juntábamos a estudiar, para platicar de todo, menos de lo que teníamos que hacer. Ir a la casa de alguien, “disque” a estudiar era el buen pretexto para pasar la tarde, pero llegaba a mi casa a estudiar, a hacer la tarea, los trabajos y a pasarlos a máquina. Supe que el estudio es una cuestión individual, cada uno aprende por sí mismo; el trabajo en equipo en realidad nunca funcionó, sí, éramos gregarios en el sentido de ir al parque; en realidad nunca encontré una, un amigo que pudiera ser un interlocutor. Pero si nos dejaban trabajo en equipo, lo realizábamos; por ejemplo, hicimos la representación de “El juicio de Hidalgo” con bastante ingenio. También nos reuníamos a estudiar lógica matemática, les ayudaba muchísimo a mis compañeros, a pesar de que yo reprobé. Cuando había algún problema lo encarábamos entre todos. Teníamos un compañero que era alcohólico y hablábamos mucho con él, para separarlo de su ambiente. Pero el trabajo académico en grupo era diferente; no faltaba alguno que se aprovechara de lo que hacían los otros, teníamos un compañero “vegetal”, nos preguntaba “a ver tú qué piensas” de “El Mundo Feliz” y cuando en la clase le tocaba a él, decía lo que yo le había dicho, y si yo decía lo mismo iban a decir que yo le copié al más grande; eso sí me molestaba en la prepa.*

En esta época comenzaron problemas en casa por mis llegadas relativamente tarde a casa. Tuve problemas con mis padres, por ello, el ambiente se ponía cada vez más tenso. Sentía que me tenía que ganar un lugar en la casa, pero desde otro lugar, desde fuera de la casa. Decidí ser independiente a los 19 años. Me hice cargo de mí misma. Me di cuenta que esa libertad se paga en efectivo: luz, renta, teléfono, taxi, por ejemplo. La preferencia muy marcada que empezaron a tener con mi hermano, a partir de que mi hermana se casó, no la soporté, no la toleré, simplemente me parecía descabellada. Sabía que hay cosas que se pueden educar y hay cosas que no; reeducar a mis padres era tarea imposible. Me dije: “muy fácil, me voy, que se eduquen; cuando se eduquen va a cambiar su vida”. Decidí irme de la casa.

IMAGEN DE MAESTRO. En mi trayectoria escolar he tenido profesores de todo tipo, y mi opinión está en relación con los niveles del sistema educativo. En primaria conocí todo tipo de profesores, algunos dedicados, otros maléficos, algunos más que hacían su trabajo sin mucha pasión; la consecuencia es que hacía las actividades por puro trámite. En la secundaria fue igual mi comportamiento, pero el *sistema era más rígido*. En muchos casos sentí que realizaban acciones importantes para los alumnos (como en el caso de mi inhibición intelectual hacia el inglés) y que había cosas que se podían mejorar. En mi trayectoria percibí muchas arbitrariedades, contra mí, contra mis compañeros, creía que se podía mejorar lo que sucedía en la escuela. No sabía exactamente qué hacían los pedagogos, pues mi único contacto con una pedagoga fue en el bachillerato, lo que sí percibí es que era una persona dedicada y sus contenidos, aunque muy tradicionales eran muy sólidos.

PROFESIÓN. Construcción de la imagen profesional. En la elección de la carrera de Pedagogía confluyeron diferentes factores. No sabía exactamente qué significaba el término educación pero *desde que era niña tenía una extraña sensación; muchas cosas de la vida, de mi inmediatez mejorarían notablemente con una buena educación*. Por otro lado, *la orientación profesiográfica que me dieron en la secundaria, incluso en la preparatoria, marcaba siempre que yo iba a ser psicóloga educativa, pero nunca me sentí ligada a ello, ese tipo de orientación me decepcionó*. Además, todo se decidió en el momento en que en la ventanilla donde se dejaba el documento para elegir el área a la que nos adscribíamos, *por alguna extraña casualidad, volteé la hoja y decía "Área cinco humanidades clásicas"* e incluía Pedagogía. *Cuando vi pedagogía, aun sin saber lo que ya sé ahora de pedagogía, supe que esto era lo mío*. Finalmente, puede que la elección de la carrera esté relacionada con la actividad de mi mamá (por el capital cultural), pero era una ruptura a la vez, ya que los normalistas ven con otros ojos a los universitarios.

En la universidad, *a pesar que venía de una prepa de excelencia, no entendía las palabras que me decían, ahí es donde me enteré de lo que son los campos, lo que es un campo con un lenguaje. A pesar de que me gustaban los contenidos, en términos generales eran muy complicados para mí. Otra*

vez me regresé como al principio de la era, y a entender otra vez que hay que aprender a hablar, que hay que aprender palabras. Tuve maestros con diversos estilos; había los que me gustaban y los que no. Me atraían los cursos que tomaban *las fuentes directas*. Otros docentes me mostraron contenidos novedosos, interpretando textos complicados (Cassirer con su “Filosofía de la cultura”), no me importaba que nos leyera directamente del texto –a algunos de mis compañeros esto no les gustaba–. Las materias ligadas a las cuestiones técnicas siempre fueron un dolor de cabeza: la maestra de psicotécnica, por ejemplo, nos dictaba; *me reprobó, pero le fui a dar las gracias por diferenciarme. Le dije “sabes O. esto es un halago, porque eso quiere decir que tú y yo no tenemos nada que ver, gracias”*. A pesar de que tenía inclinación hacia el área sociopedagógica, se dieron casos curiosos en esas materias que me hacían repensar mi interés. Por ejemplo, tuvimos “desarrollo de la comunidad”; *en la escuela la maestra llegaba disfrazada de señora y a la comunidad de estudio llegó disfrazada de proletaria: ese asunto estaba muy raro*.

De las áreas que presentaba el plan de estudios tenía claro que no me inclinaría por psicopedagogía, *hubiera sido demasiado torturante para mí trabajar con discapacitados; y por otro lado, trabajar en sociopedagogía a partir de los grupos marginales tampoco fue para mí: sentía que me iba a involucrar demasiado en la desgracia de otros. Sabía que tampoco podía hacer nada. No sentía que hubiera una posibilidad en mí de la ayuda, además como que esto de la ayuda como que remitía a lo cristiano. No sentía que era así como había que ayudar a los marginados*.

Era difícil saber cuál era la posición ideológica de mis profesores, *dentro de la carrera no se manejaron posturas teóricas abiertamente, se manejaban como constructos medio irregulares. Ya sabía que las posturas teóricas eran inacabadas, que la vida no es un jardín de rosas. Pero los docentes que se decían marxistas ni siquiera lo eran; eran marxólogos, nos hacían leer a Martha Harnneker: era una situación mecánica. Me acerqué a algunos grupos feministas, pero su diferencia de la masculinidad y feminidad no me explicaba muchas cosas, se sumaba a ello que las feministas, básicamente, estaban divorciadas y yo ni siquiera estaba casada; pensaba: “está bien que tú estés un poco amargada, pero pues déjame pasar por la feria antes”*. Si hago un recuento de mi formación

universitaria puedo decir que fue más bien tecnológica, teórica y metodológicamente.

A pesar de que la población de pedagogía era mayoritariamente femenina, mi relación con mis compañeros no se definió por cuestiones de género. *Mujeres o no mujeres daba lo mismo; había un grupo de las judías, gentes que tenían mucho dinero u ostentaban tenerlo; algunas eran pobres; estaba el grupo de las bonitas; había el grupo de las feministas (que eran más canijas con los maestros); los pocos elementos masculinos que había ahí eran más sumisos que las típicas mujeres (decían, “no es que no nos dicte maestra, sino que nos dicte más despacio”).* Por eso, para mí no había diferencia de género, sino de las posiciones que se daban frente a las materias y de la configuración de los grupos que generalmente eran cerrados, a los que obviamente no se entraba. Tal vez haya sido importante el hecho de que tenía que trabajar mientras estudiaba y la mayoría de mis compañeros no lo hacían, muchas estaban ahí mientras se casaban o tenían hijos.

El trabajo en equipo era difícil, una vez tuvimos que ir a la casa de una compañera y la verdad parecía que nos hacían favores cuando teníamos que quedarnos a comer en esa casa.

Mi nivel de obsesión por la perfección no era fácilmente compartido, me gustaba hacer bien los trabajos, si no, mejor no los hacía. Cuando no se encuentra ese nivel de obsesividad y perfeccionismo en otra gente, el riesgo es que quede mal el producto final. Fue interesante cuando pude encontrar un nivel de responsabilidad compartido. Nos reuníamos en los momentos que podíamos, incluso en la noche. Pedagogía se cursaba en cuatro años y me dije: “rápido, bien y de buen modo, y ni un minuto más”.

TRABAJOS PREVIOS. *En los dos últimos años de mi carrera, trabajé en la escuela normal “Ingeniero Santa Cruz”, había estudiantes muy lindos, había estudiantes muy buenos, pero también había estudiantes con un cuchillo en la mano, que me decían “si no me pasa la mato”, les decía: “mejor estudias y así no te repruebo ni me matas”. Con el paso del tiempo se hizo hostil el ambiente. Me echaron de la escuela por meter contenidos que no estaban planeados, que eran prohibidos por esa escuela religiosa. Salí indemnizada porque hicieron un despido parcial, ese es el primer contacto con la justicia laboral de este país.*

Después, conseguí un trabajo en la “Casa del niño” (organismo dependiente del comité de solidaridad con el pueblo argentino) que era una casa para los hijos de padres exiliados: argentinos, uruguayos, chilenos; tardíamente nos llegaron los nicaragüenses. Empecé a trabajar como pedagoga, a pesar de que yo era maestra de preescolar. El contenido no era importante, ahí llegaron niños que tenían de 6 a 10 años y que estaban guardados mientras podían entrar a las escuelas mexicanas, porque estaban llegando del exilio. Ahí encontré lo que es el exilio vivido desde adentro, conocí lo que es el internacionalismo proletario con un compañero que acababa de llegar de Argentina... en ese nivel, yo era la extranjera porque no podían abrir delante de mí información.

(1990)

...encontramos a Tyler con sus muy diversos amigos: la Sra. Tecnología Educativa, la Sra. Psicología, la Sra. Sociología, etcétera, y sus hijos pedagogos, psicólogos educativos, didactólogos, etcétera. Si avanzamos vemos cómo esos hijos en algún momento quisieron desligarse de tal familia, por la vía de la simplificación del padre o bien ridiculizándolo al esquematizar su planteamiento o tratando de superarlo, mejorando su propuesta, pero estableciendo niveles de continuidad del pensamiento de Tyler demasiado evidentes.

(1)

Si pudimos leer y releer a Tyler fue bajo una propuesta curricular de una institución educativa, desde dentro. Si pudimos releer Tyler fue por una posibilidad de escisión a la dinámica cotidiana de “el lugar” que pertinazmente nos retuvo en la idea de que estábamos viviendo el futuro, viviendo lo nuevo por una desacreditación y negación de lo viejo y el pasado” Releer a Tyler nos permite, también releer nuestra trayectoria como pedagogos frente a trayectorias de docentes y de instituciones. (4)

Me hice cargo dos años del grupo de preescolar. Aprendí muchas cosas (más allá de algunas ideas raras que tenían algunas gentes de ahí, “de que todo lo argentino era mejor”). Trabajaba con los niños indicando límites, lo que los padres no podían marcar en esos momentos porque tenían como

la culpa de haber involucrado a sus hijos en su propia militancia y en su propio destino militante.

Las relaciones eran muy conflictivas, habían niños que no querían comer, niños que se horrorizaban por salir, niños que lloraban en el pasillo por su madre y que decían “es que quiero a mi mamá” (su mamá estaba en la cárcel). Aprendí que a la gente no se le puede decir siempre la verdad, porque en eso iba su vida; había niños que sabían mentir en el momento necesario. Aprendí que los niños eran adultos pequeños, eran adultos que tuvieron que hacerse una estrategia de supervivencia que actualizaban en la escuela. Una vez pasó un helicóptero por encima de la escuela; el niño nicaragüense se tiró pecho a tierra, debajo de la mesa. Le pregunté qué hacía y me dijo: “es que ahí vienen los helicópteros”, y lo repetía. Hasta que agarré la onda de que “ahí vienen lo helicópteros” tenía que ver con la situación conflictiva por la que había pasado; para él era un helicóptero de guerra. Busqué un lugar tranquilo para trabajar y resultó un tránsito absolutamente doloroso.

(1990)

(Formación docente)

Como acción institucional la ubica no sólo en un contexto social, sino también como productora de realidad, pero si es acción necesariamente está sostenida por sujetos de acción, es decir, aparecen los docentes en formación y los formadores docentes, el punto de convocatoria es EL PROYECTO, proyecto que interpela y conjuga universos de significación en donde formadores de docentes y docentes en formación, como profesionistas de diversas áreas, están vinculados con el deseo de prolongación en el otro (es la necesidad de convertir de ser profesor de profesar al ser doctor de decir) y la fe en la educación como reestructuradora de la dignidad del hombre frente al destino (5)

La formación docente como hecho pedagógico es un hecho positivo en tanto que precede una verdad, porque está sostenida en FINES que necesariamente son positivos, inalterables, inapelables, inalcanzables, sin embargo, a manera de supuesto, podemos sostener que al ser la escuela un espacio legitimado, se inscribe en la escena social no ya como “órgano” de explotación sino como órgano de dominación. (5)

Aun así tuve muchas satisfacciones. Aprendí a valorar mucho la relación con la familia y creo que eso es una de las cosas que me hizo reconciliarme con mi familia pero a un nivel diferente. Alguna vez la directora me dijo que lo único que extrañaba de su país era salir el domingo a tomar el mate con su padre. Me decía: bueno, “tengo aquí a mis padres y no soy capaz de ir a verlos”. Ahí me di cuenta de que hay asuntos, situaciones que rebasan lo pedagógico.

Después vino el desencanto cuando solicité ayuda para un perseguido político de Chile y el comité de solidaridad dijo que no se podía meter en la política mexicana. Poco a poco pierde mi interés por seguir trabajando en “La casa del niño”. Sentí que mi trabajo con los escuincles ya estaba hecho, que entendían que estaban en otro país, ya no se tiraban al piso porque oían un helicóptero; aprendían a jugar. Además, se inició un trato burocrático hacia mi trabajo, una vez llegué unos minutos tarde y la directora me descontó el tiempo, cuando me había quedado muchas tardes trabajando. Recuerdo fui y le dije: “te agradezco que hagas esto, que me trates como a todos, porque entonces me voy a portar como todos”. Entraba a las nueve y salía a las tres, ni un minuto más y si no llegaban por los niños (porque además los papás eran capaces de colgarse hasta las cinco o seis de la tarde) pues era problema de la dirección, no mío.

Por otro lado, mi desinterés se vio influido por la situación de algunos padres. En una ocasión una madre me quiso gritar, le recordé que era un servicio de solidaridad, no iba a permitir que me gritara, que ellos, pagándome una miseria, exigieran un servicio que yo no estaba dispuesta a dar en esos términos. Me di cuenta que ellos encontraron excelentes trabajos en la universidad, mientras yo les cuidaba a sus hijos: me empecé a revelar. El trabajo era lindo, me gustaba, pero socialmente representaba, para mí, una desventaja.

(1989)

.. los espacios de acción del currículum y a formación docente están ubicados: 1. En el espacio que media individualmente entre el SER y el DEBER SER: 2. En su compromiso racionalista, en tanto asume y promete poner a salvo al hombre del caos de la naturaleza: de la suya y del medio que le rodea. (106).

El problema curricular también implica al sujeto particular. Éste sostiene, con su práctica cotidiana, el planteamiento curricular a partir de la interpelación que ejerce sobre los integrantes de los diversos sectores institucionales. Configurando a partir de este sostenimiento cotidiano, puntos de fuga que le dan una perspectiva múltiple al cuadro de la escena educativa. Este planteamiento se explica bajo la noción de trayectoria docente y los procesos formativos formales. (108)

INGRESO A LA ENEP-I. Supe que necesitaban pedagogos en la ENEP-I y fui a solicitar una entrevista. El jefe de la sección de formación docente ya lo conocía, habíamos tenido una *entrevista en "La casa del niño"*. Creo que en esa ocasión él *vislumbró un sentido más allá de lo irónico también crítico. O sea, como que yo podía ver muchas cosas de las que ocurrían ahí, en la "Casa del niño". Me hicieron leer "Aportaciones a la didáctica de la educación superior", por supuesto no entendí nada, pero no se los dije. Luego ya estuvimos discutiendo algunas cosas y entré a la ENEP-Iztacala.*

CONTEXTO. Las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) se crearon dentro del proyecto de descentralización de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Soberón* (ex rector de la UNAM) sostenía que se tenía *derecho a la educación superior, solamente que la universidad, la UNAM, no tenía la obligación de cubrir toda la demanda, y le devolvía al Gobierno Federal la responsabilidad de hacer más escuelas. Nació el Colegio de Bachilleres, nació la UAM y hay muchísimas universidades que surgieron en ese contexto. Las ENEP iban a estar en zonas básicamente industriales; en los llanos del Zarco, en el Valle de Cuernavaca;*

nunca se supo por qué se construyen en las zonas en que ahora se ubican. La creación de estas escuelas tenía la intención no sólo de la distribución de la demanda por zonas en la ciudad, sino la de innovación curricular en algunas áreas. Y ahí es donde se inscribe mi participación.

LINEAMIENTOS INSTITUCIONALES. Entré en marzo de 1979, para fortalecer lo que en el Departamento de Pedagogía llamaron la implementación masiva; se generalizaba la innovación curricular de algunos planes de estudio. Los profesores tenían que hacer una interdisciplinariedad. Era el aspecto central de la innovación en el campo de la salud. Primero empezamos a trabajar con odontología, después con enfermería y con biología. En la carrera de psicología (como era propiamente un campo educativo) nunca tuvimos ningún tipo de injerencia.

(1983)

Se reconoce así al currículum como una situación específica escolar que sistematiza las formas de apropiación y de intervención en lo real... El currículum ya no es ni un discurso aislado ni una práctica circunscrita, es el movimiento de las funciones institucionales y sociales en la práctica de formación profesional... (49-50).

De esta manera el pedagogo ya no interviene desde sino en. El pedagogo ya no puede ser un espectador indicativo, sujeto a principios construidos por encima de la práctica. Se desarrolla e impone así el proceso de seguimiento donde el pedagogo interiorizando la problemática en el currículum busca alternativas conjuntamente con los actores centrales del proceso. (50-51)

Aprendizaje:

Podemos hablar del aprendizaje como una construcción recíproca SUJETO-OBJETO (S-O) entendiendo que la acción está en el origen de todo conocimiento posible y antes de la acción no existe ni el sujeto ni el objeto, no en el sentido de existencia ontológica sino como existencia gnoseológica, como sujeto y objeto de conocimiento. (55)

FORMACIÓN DOCENTE. *A mí me tocó fortalecer toda la parte de la formación docente, dentro de la propuesta curricular modular, con base en las ideas de "Aportaciones a la didáctica de la educación superior" y con técnicas didácticas. Participé en todos los módulos de la fase introductoria y básica de la carrera de medicina, dimos cursos a todos los profesores que darían clase en los módulos. Todos ellos tenían que saber de qué estábamos hablando, todos tenían que saber qué era lo que estábamos haciendo; trabajábamos sobre el planteamiento curricular, casi todos los cursos se organizaban alrededor de la noción de interdisciplina. Para ello nos valimos de la estructura didáctica y ahí empezamos a trabajar las estructuras conceptuales. El desarrollo de las estructuras que elaboraban los maestros eran variadas, cuando no eran críticas, eran obliterantes; cuando no, eran muy pobres.*

FORMACIÓN DOCENTE Y CURRÍCULO. *Había problemas para desarrollar la interdisciplinaria en los campos; los profesores no eran capaces de realizar las demandas de organización conceptual previstas en el currículum. Lo único que ponían, en lugar de estructura conceptual, era la historia natural de la enfermedad. Esto me obligó a empezar a trabajar desde la significación de las disciplinas médicas: sobre todo lo que es epistemología médica, historia de la medicina, historia de la biología.*

La propuesta de formación docente se organizaba alrededor del supuesto de vinculación del docente a la propuesta curricular. *Trabajábamos la estructura didáctica vinculada con el currículum, y en ella resaltábamos el papel del contenido, que en la representación de la estructura, aparece en el centro. Fue muy difícil para nosotros hacer entender a los maestros que lo que lleva a la práctica no era el objetivo, sino que el objetivo orientaba el trabajo sobre contenidos: Eso sí me parecía familiar, eso sí me parecía satisfactorio –en un sentido intelectual–, eso sí tenía una potencia explicativa. La configuración de contenidos era lo que más nos preocupaba, porque la idea de interdisciplinaria –que por primera vez la escuchaba no era una cuestión nada más de una palabra, sino que era una construcción que tenía que estar abriéndose. Cuando ingresé ya estaba planteado lo básico, pero a mí me tocó la fortuna de desarrollarlo, de abrirlo.*

Trabajar directamente con los profesores, nos permitía *atender lo que los maestros pedían* desde una manera más integral. Los docentes *pedían soluciones técnicas y sí se las dábamos, pero también les dábamos sustentos teóricos, sustentos de otro tipo, un poco más amplios y, sobre todo, la cuestión del trabajo sobre sus contenidos. Los maestros no sentían la necesidad de repensar sus contenidos más que cuando nosotros se los planteábamos. Me interesaba que los demás compañeros vieran si el contenido que los docentes estaban manejando era correcto –en muchas ocasiones los propios maestros decían que no–. La idea de trabajo integral consistía en trabajar teoría y trabajar metodología, trabajar instrumentos; la idea era llevarlos a otro nivel de reflexión.*

ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN. Otra manera de iniciar el contacto con los profesores era a través del curso “*Conceptos fundamentales de Didáctica de la Educación Superior*” (de 20 horas) con una intención muy clara: *que los maestros comprendieran que aprender y enseñar son actividades complejas, para que entiendan por qué les cuesta tanto trabajo actuar como docentes. Porque la cuestión está en que si se le dice a la gente que las cuestiones son sencillas (y a ellos les cuesta trabajo), ellos aparecen como incapaces; si, por el contrario, se demuestra que es una tarea compleja, los docentes pueden desplegar con más tranquilidad su trabajo.*

Al trabajar con la problemática de la relación sujeto-objeto, *encontrábamos que los maestros no entendían ni siquiera las categorías básicas. Para nosotros resultaba un lenguaje normal y cotidiano de posibilidades de intercambio. A los docentes se les tenía que explicar el concepto de sujeto y el concepto de objeto y por qué se necesita de una acción que los vincule. Para la explicación utilizábamos algunas categorías de Piaget, de una manera muy sencilla para ellos.*

Cuando por primera vez conocí el curso me di cuenta de que *tenía mucha coherencia, o sea yo lo entendí y vi que era una posición muy racional. Hubo muchos temas en los que tuve que prepararme antes para poderlo trabajar, incluso cuando se trabajaba la idea de estructura; tuve que empezar a ver qué es estructura, cuál es la lógica de una estructura. Esto me permitió entender qué lógica de interacción generalizada se puede dar en estructuras, no se puede dar en secuencia lineal.*

El curso lo teníamos que impartir periódicamente pues *la movilidad de los docentes era muy alta. Ofrecíamos, casi siempre, el mismo curso de los conceptos fundamentales para la gente que no lo había tomado en la primera instancia. Después venían los programas de formación para la gente que no había ido a esos cursos; la idea ahí era que entendieran el planteamiento curricular de por qué modular, de por qué esto de la interdisciplina, por qué pensar en el aprendizaje. Desde el primer día (del curso) trabajamos estructuras didácticas con los maestros, lo que permitía hacer una semblanza del profesor, ellos veían la diversidad de profesores que daban la misma materia; comprendían que su trayectoria era completamente distinta y que lo que les permitía articularse era el contenido. Les pedíamos que hicieran una estructura didáctica que diera cuenta, que expresara los elementos de los módulos cuáles eran los contenidos, con qué estrategias trabajaban; era mostrarles la complejidad.*

(1983)

PROFESOR

ALUMNO

CONTENIDO

OBJETIVO

ESTRATEGIAS

PLANEACIÓN REALIZACIÓN EVALUACIÓN

El eje alumno-contenido-objetivo; (eje aprendizaje) dentro de una instancia educativa el sujeto cognoscente, asume un rol social de alumno; el objeto cognoscible bajo esta misma perspectiva asume su carácter de contenido, y esta relación S-O se resignará y quedará determinada por un objetivo de aprendizaje que determinará el nivel en el que el alumno por su ubicación en el currículum aprehenderá ese contenido (69).

Eje profesor-contenido-estrategias (eje enseñanza), si aceptamos que la tarea fundamental de la institución educativa, no por eso la única, es promover la aprehensión del contenido curricular por los alumnos, podemos inferir que el profesionista que maneja esos contenidos asume su papel de profesor en la medida que se aboca a dicha tarea a partir de la planificación, realización y evaluación de acciones que permitan al alumno operar con los contenidos al nivel y amplitud marcados por los objetivos institucionales. (69)

... la función central del estudiante es la aprehensión de los contenidos y la del profesor la de promotor de dicha aprehensión es lógico suponer que la clave del desarrollo de las estrategias tiene su punto de partida en la estructura conceptual de las disciplinas o del contenido en particular de estudio.. el profesor no puede enseñar lo que quiera sino lo que está establecido lógicamente en un contenido concreto (70).

- Eje alumno-contenido-profesor en lo que toca a la adquisición sistemática, orientada y secuenciada del contenido el profesor juega un papel importante, apoyando e impulsando el aprendizaje del alumno en forma directa y explícita ya que tiene que aportar la información y los métodos que constituyen la estructura conceptual de los conocimientos de referencia así como interpretarla y plantearla críticamente (71). Finalmente, planeación, realización y evaluación son tres momentos lógicos que enmarcan el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel institucional... nos encaminamos a trabajar no con el DEBER SER, sino con la posibilidad de hacer, de tal manera que cuando se planifica, ya se está efectuando una suerte de evaluación diagnóstica de las interacciones posibles de los elementos didácticos evaluando sus características posibles. (72)

Las estrategias didácticas, en su conjunto, las ligábamos al contenido, aspecto central de la estructura didáctica. En la formación, asimismo, también hacíamos uso de algunas estrategias *de la tecnología educativa*.

Resignificamos la concepción que teníamos de microenseñanza a partir, justamente, de la propuesta didáctica que sosteníamos. La microenseñanza la resignifiqué en términos del manejo de contenido.

Veíamos cómo manejaban el contenido, cómo representaban el contenido y la relación con los recursos didácticos. Se trataba de ver el manejo del contenido independientemente del estilo de la gente: veíamos en qué recurso se podía apoyar el maestro, ver hasta qué punto estaba dispuesto a soltar la cátedra en manos del alumno. No nos interesaba contemplar sus errores, sino inducirlo a que también promovieran que el alumno descubriera las cosas por sí mismo.

Trabajábamos los aspectos de las técnicas didácticas con la idea de acompañar los procesos, *pero de acompañar con dirección, no de agarrarlo de la mano y “a ver a dónde quieres ir” (no era acompañamiento contemplativo), sino “dame la mano y vamos juntos”*. Ellos aprendieron pedagogía y nosotros aprendimos epistemología de la medicina. La utili-

zación de la microenseñanza, enlazada con la estructura didáctica y la estructura conceptual tenía como marco la búsqueda de la *interdisciplinariedad*; era la meta. En las sesiones de microenseñanza trabajábamos cuestiones teóricas y metodológicas; *en algunas microenseñanzas veíamos cómo el maestro hacía instrumentos preciosos, pero con un contenido equivocado, y que eran capaces de dar un contenido equivocado porque sus instrumentos estaban preciosos.*

(1989)

Racionalidad escolar-racionalidad científica.

La problemática curricular también articula estas dos racionalidades, la de la escuela como institución centrada en la reproducción del saber y la de la ciencia como productora del saber, de las configuraciones legitimadas, creándose con ello una paradoja: Mientras que en el orden de lo social, la ciencia y sus productos, por la efectividad que han demostrado, ocupan un lugar privilegiado de reconocimiento y legitimación que les ha concedido incluso poder social y político. En el orden de lo escolar dicha ciencia y su método, se somete a los procedimientos didácticos de: "secuencia, amplitud y delimitación en función de la estructura cognoscitiva tanto del enseñante como del alumno. (109)

Aparte de los cursos básicos de conceptos, empezamos a trabajar al interior de los módulos; hacíamos observaciones en las clases de los maestros del módulo A, del módulo B, del C. Una vez que habíamos observado discutíamos la observación con el maestro (alejados de una posición normativa); hay unos que de plano se cerraron. Hubo algún coordinador que quiso utilizar las observaciones como control hacia los profesores. Pero otros, que tenían una apertura, por ejemplo, el Coordinador del Módulo del Sistema Digestivo, era un tipo totalmente abierto, las observaciones las discutíamos con los maestros y de ahí sacaban políticas para poder retrabajar su módulo.

RELACIÓN ENTRE FORMADORES. Las acciones de formación del profesorado incluían como estrategia el trabajo colaborativo entre los formadores; los cursos los conducíamos dos integrantes del departamento. *Trabajábamos en equipo, los cursos los dábamos dos, esto permitía ir haciendo un nivel de relación académica muy importante. Hubo cosas que yo no tenía ni la más pálida idea de por qué eran así; mis compañeros, en sus respuestas, tocaban asuntos que a mí la verdad no se me había ocurrido meterme: tenían muchas posibilidades explicativas y eso favorecía el trabajo de formación con los profesores.*

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN. En los cursos, *les pedíamos a los docentes, que hicieran la estructura conceptual de su módulo, que eran básicamente los sistemas (respiratorio, circulatorio, etcétera). Las hacían y nosotros, por ejemplo, les preguntábamos por qué había pasado de este concepto al que sigue. Los formadores, como universitarios, tenían que saber bastantes más cosas que las que se esperaba en los cursos de formación. Personalmente tenía que recurrir a mis conocimientos de anatomía, fisiología e higiene y eran una cuestión lógica. Al menos no partí nunca de que no sabía nada, era universitaria y eso permitía preguntar por qué se pasaba de un concepto a otro, por qué no aparecían otros conceptos. Los maestros, en ese sentido eran bastante tranquilos, nos trataban de explicar y nosotros tomábamos nota de todos los conceptos que en la explicación aparecían y que no aparecían en la estructura. Les decíamos que colocaran los conceptos faltantes; “póngalos a jugar ahí adentro; si estos conceptos ya están listos, pero faltan los otros”. Además, ponían sus estructuras conceptuales pegadas en la pared, eran los propios maestros quienes seguían discutiendo. En el primer nivel, se les decía cómo estructurar técnicamente; se les preguntaba. El segundo nivel, el de la discusión grupal, les permitía tener interlocución; los docentes funcionaban como expertos en el campo. Ahí parábamos la oreja, sacábamos el papel y aprendíamos como locos.*

LOS DOCENTES. *Teníamos claro el punto ideal, los docentes no eran expertos en pedagogía, nosotros no los íbamos a meter más a su campo, tampoco era una intención de hacer micropedagogos (porque tampoco teníamos la intención de ser micromédicos); la idea era abrir campos, que*

ellos entendieran su práctica dentro de una teoría, que ubicaran sus módulos dentro del plan de estudios, que vincularan sus contenidos de una manera diferente, que descubrieran de qué fuentes iban a sacar los contenidos, (ya que había gente que sacaba el contenido de materiales de difusión del tipo “Selecciones del Reader’s Digest”; otros, de materiales que eran más profundos, de divulgación propiamente científica).

Hubo la intención de hacer sus propios libros con sus contenidos, bajo la idea de la interdisciplina o de la unidad biopsicosocial (que estaba en chino) pues era la línea rectora en el plan de estudios. La idea de unidad biopsicosocial era sencilla pero enfrentaba paradigmas teóricos totalmente diferentes en medicina; organizaba el entramado de las carreras de la salud, pero la solución práctica, conceptual, vino de la mano de la noción de sistema (Cabe apuntar que las nociones de estructura y sistema, son igualmente centrales en el Libro Amarillo). Lo que quedaba claro en las estructuras conceptuales era el énfasis hacia el lado de lo bio, y la idea de unidad biopsicosocial no era asumida.

DIFUSIÓN DEL PROYECTO. El trabajo de formación docente que realizamos se fue difundiendo, varios fueron los lugares que solicitaron nuestro apoyo, así fuimos a Chiapas y Zacatecas, a trabajar en diplomados.

DEPARTAMENTO Y TENDENCIAS DE FORMACIÓN. En el momento en que se crean las ENEP hay un clima académico dominado por la tecnología educativa. Sin embargo, aparecen sus oponentes, por ejemplo, los textos de Bauleo, que no se ligaba claramente a la tradición *conductista norteamericana* y que no era de la *transferencia de la tecnología educativa*.

El tipo de trabajo desarrollado en la ENEP-I me permitió valorar la formación recibida en la carrera de pedagogía. *En Iztacala oigo por primera vez “tecnología educativa”; por primera vez oigo mi nombre; cuando ya salí de la carrera nunca me imaginé que estaba formada dentro de la tecnología educativa.*

(1990)

Releer a Tyler sería equivalente a pasar las hojas de un álbum de familia, donde son diversos los invitados, a pesar de haberse escrito hace años el texto continúa interpellando a los que se dedican a la reflexión sobre lo curricular. Se propone que volver al texto es útil para dar cuenta de las trayectorias docentes y de los pedagogos.

Más adelante toca el tema de la formación docente en tanto el docente y el formador están convocados por EL PROYECTO que impulsa la institución escolar. El docente aparece como sujeto carenciado, sería el producto del análisis de necesidades. Por su parte, el formador coge el deber ser como orientación de la acción, la prescripción orientaría el proceso formativo

Cuando inicié mis actividades en la ENEP había ya otros grupos de pedagogos. Teníamos como interlocutor al CISE, que usaba la idea de un “Modelo de docencia”. Nada más lo leímos. Sabíamos que eso estaba bien desde la administración central, pero no desde un ámbito de intervención con una población cautiva. Nosotros teníamos un nivel de interlocución con los maestros y aprendimos a conocerlos, aprendimos a ver las trayectorias. Para entonces habíamos hecho muchas entrevistas y sabíamos que el maestro había definido su profesión desde un ámbito que resultaba mucho más complejo que lo que dábamos en el curso de didáctica. Esto sólo es visible si se está en el lugar concreto de trabajo y no se habla desde lugares alejado de las prácticas, desde los modelos.

Otro aspecto que marcó a la ENEP y a los planes de estudio del área de la salud fueron los preceptos de la OPS (Organización Panamericana de la Salud), para América Latina. No fue una relación mecánica, fue una respuesta universitaria frente a las líneas internacionales de salud. En su momento, esta afirmación no fue reconocida por el jefe del Departamento.

IMAGEN INTERNA DEL DEPARTAMENTO. El Departamento estaba organizado por secciones, algunas ligadas claramente a la política de la dirección y otros que no tenían en la mira estos lineamientos. Me costó diez años ver que la sección de evaluación de los aprendizajes era un vínculo directo con la dirección. No eran autoridad (de actuación directa frente

a los maestros) pero sí era una instancia de legitimación. En esa sección se construían bancos de reactivos (con lo que se convertía en espejo de la Facultad de Medicina) funcionaba, de hecho, como el nivel de control del plan de estudios: los contenidos se empezaron a seleccionar en función de los exámenes departamentales; los maestros decían que eso era importante que los alumnos supieran, porque iba a venir en el departamento. Un sistema de evaluación de este estilo oprimía la razón del propio plan de estudios. Estas instancias, como que eran, sin serlo, una extensión de la dirección. Esa gente no tuvo nada que ver con nosotros nunca, ya parece que se iban a poner a leer nada, ni siquiera de evaluación.

(1989)

Racionalidad pedagógica - racionalidad psicológica.

La problemática curricular articula la racionalidad pedagógica de reproducción e inculcación del arbitrario cultural en un espacio relativamente autónomo como la escuela, bajo procedimientos que le son propios: mecanismos de ocultamiento de la violencia simbólica y de la inculcación de un arbitrario cultural dominante (cfr. Bourdieu y Passeron); búsqueda dosificada del tiempo y acción (cfr. Jackson) y búsqueda de desempeño eficaz del rol, el puesto y la función (cfr. Postic); con la racionalidad psicológica en el sentido de conocer mejor al individuo para poder intervenirlo y así hacer eficiente la reproducción e inculcación a partir de la asunción del sujeto del arbitrario cultural dominante y la renuncia al suyo propio. (108)

Uno de los directores que apoyó mucho al Departamento fue F. V., y por eso lo respeto muchísimo; tuvo la humildad del sabio, en el sentido de que buscó un consejero, le dio toda su confianza. Era de la idea “yo lo que no sé, pues que lo haga alguien que sabe y punto”; el Departamento de Pedagogía reportaba muchísimos trabajos y que eso era lo que finalmente nos legitimaba y nos permitió seguir trabajando. De otra forma, si hubiéramos tenido un director soberbio (como finalmente se convirtió A., que parecía que tenía el lema “todo lo que yo no sé, no existe y, por tanto, no vale, se saca...”) hubiésemos visto nuestra función cercenada. La institución nunca nos pidió nada, o sea, en últimas cuentas la institución nos dejaba.

Existían algunos conceptos que orientaban la formación docente. Estas ideas organizaban a los planes de estudio que innovaron en la formación profesional, por un lado el supuesto de interdisciplina y, por otro, la presunción de unidad biospsicosocial. *Sí estábamos de acuerdo en la interdisciplina, pero teníamos que configurarla; teníamos que ayudar a los maestros a que se desarrollara el planteamiento de los contenidos de una manera diferente;* la idea de biospsicosocial difícilmente se lograba, había una preponderancia de la noción bio sobre las otras.

Finalmente, las relaciones con la institución variaron, había lugares en donde no nos dejaban intervenir, *por ejemplo, en práctica clínica.*

EVALUAR LA INNOVACIÓN. Posterior a la implementación masiva de la formación de docentes, *el siguiente nivel de intervención fue la evaluación curricular.* Creíamos interesante reunir a los profesores de los módulos para devolverles la información que habíamos obtenido, esto fue lo que marcó la necesidad de la propia institución de emprender esta nueva idea de hacer evaluación curricular aspecto que implicaba otra forma de trabajo con los docentes.

La fase de evaluación curricular coincidió con un momento de la universidad. Según los funcionarios de Iztacala, ellos presentaron su propuesta de evaluación curricular y la administración central la tomó como una posibilidad para toda la UNAM, coincidieron los tiempos con el período de Octavio Ribero. Eso implicó para nosotros, la parte objetiva de este proceso, creo que dentro del departamento con esta línea de formación docente empezamos a abrir también hacia lo que era evaluación y desarrollo curricular. Llegó un momento en que la formación docente transitó hacia la idea de formar a los docentes para involucrarlos en procesos de evaluación institucional, hicimos un equipo bastante grande. Se entrevistó a maestros de las áreas básicas, de clínicas; la finalidad era detectar núcleos problemáticos. Se hicieron talleres para entrevistadores, para definir la metodología, etcétera; teníamos claro el punto de partida, no queríamos comprobar hipótesis.

Nos dimos cuenta que muchos de los problemas entre las dos áreas era más bien algo que se habían inventado ellos; en la base tenían los mismos problemas; el mismo nivel de discurso, el mismo nivel de intervención.

Los resultados también nos permitieron apreciar el discurso del funcionario: *se creían maestros pero también se creían alumnos, o sea eran los únicos sujetos ubicuos: eran capaces, como el agua, de estar en todos lados, en todo momento; no reconocían su posición de funcionarios: hablaban, al mismo tiempo, como alumnos, hablaban como profesor, y nunca lo hacían como funcionarios. En cambio los maestros sí tenían una relación y una alusión al alumno, pero nunca se sentían alumnos.*

La evaluación intentaba devolver información a los maestros, no supervisarlos, así, recuerdo que en una ocasión “S”, un docente, pensaba que *por qué siendo par, siendo él profesor iba a evaluar a sus propios compañeros.* Le explicamos y cuando entendió el proceso, que no era ni calificador ni persecutorio entró con un entusiasmo inusitado.

De otro lado, hicimos entrevistas para los pedagogos, pero muy pocos maestros aludieron al problema de su formación con la gente de pedagogía. Aunque hubo muchos que sí aludieron a su formación pedagógica formal, a la intervención en el departamento de pedagogía (o desde el departamento de pedagogía), muchos maestros ni siquiera lo mencionaban; todos esos maestros fueron formados por el departamento de pedagogía (creo es importante ver cómo la gente sí tuvo una formación mucho más plástica a partir de sus contacto con el departamento de pedagogía). La evaluación curricular inició en 1983 y culminó por 1988.

(1990)

Cuarta perspectiva: la formación docente ubicada en el planteamiento curricular.

El hecho de aparecer en una dependencia específica, obliga a la formación docente a acompañar al desarrollo institucional cotidiano en el plano curricular, esto vale tanto para los planteamientos curriculares como para la problemática curricular que se desanuda en su desarrollo.

En este sentido aparecen niveles de continuidad entre las racionalidades que articula el planteamiento curricular y su desarrollo en dos planos, uno es el plano de la epistemología de cada disciplina en cuestión, incluida el área específica del saber y lo pedagógico, y otra es la forma en que aparecen articuladas en el planteamiento curricular estas disciplinas. (14)

Lo que prefigura una propuesta didáctica relativamente original, en el plano de centrar su planteamiento, en: una concepción del aprendizaje como construcción, el contenido como punto de articulación de la estructura didáctica, y las estructuras conceptuales como punto de partida para las metodologías de la enseñanza. (14)

EMBLEMAS GRUPALES. PRODUCCIÓN DEL DEPARTAMENTO. *El departamento de pedagogía reportaba machísimos trabajos y eso era lo que finalmente nos legitimaba y nos permitió seguir trabajando.* Teníamos seminarios permanentes, era el procedimiento usual para formarnos, en general estaban en manos del jefe de sección.

IZTAHARVARD. Alguna vez se utilizó la idea de Iztaharvard para referirse a la ENEP-I. Era como *la certeza de que estábamos construyendo la excelencia académica, creo que ahí todo mundo se enganchó de Izta-Harvard, porque estábamos fuera de Ciudad Universitaria, pero era como afianzar la idea de que también ahí estábamos haciendo un trabajo académico.*

Era una ironía, porque estábamos construyendo la excelencia en condiciones absolutamente precarias de contratación; entré como ayudante de profesor y luego tuve 30 horas y después eran 40 horas que no te daban derecho absolutamente a ningún privilegio de profesor universitario. Eso era irónico; sí, era un sentido de identidad, pero también, era una ironía que todo lo que hacíamos no era un trabajo reconocido por la propia institución, bueno no sólo no fue reconocido sino que finalmente fue extinguido, creo, también, era la ironía de este proceso.

ACTIVIDAD SINDICAL. *Además de nuestro interés en trabajar el contenido, se encontraba, efectivamente, nuestra participación sindical.* Con ello tratábamos de justificar nuestro lugar en la universidad, *era insólito que algunos médicos, enfermeras, biólogos, psicólogos, participaran políticamente.* Profesionalmente también eran maestros. *Las entrevistas que realizamos a los profesores nunca nos arrojaron que se habían formado como maestros a partir del “Curso básico de didáctica”.* A partir de ahí abrimos el supuesto de que *la docencia es, siempre, es una elección profesional de segunda instancia.*

Participé en una revista que reivindicaba los derechos de los trabajadores universitarios “*Foro Universitario*”, fue producto de un trabajo muy lindo que hicimos de reunirnos la gente de las ENEP porque había una inquietud (académica) de parte de la gente que trabajábamos en el sindicato. Realizamos un foro académico, el “*Foro Inter-ENEP*”, producto de cientos de reuniones, de muchas horas de trabajos, nos reuníamos cada sábado (académicos de Zaragoza, Iztacala, Cuautitlán, Oriente y de Aragón) con profesores sindicalistas. El proyecto de descentralización, lo vivimos en otro nivel, en una tesitura más de política educativa.

CLAUSURA: INTERVENIR E INVESTIGAR. El personal del Departamento se había cohesionado gracias a los seminarios a profundidad y por la participación en proyectos; teníamos esa tradición. Una escisión importante vino después, se creó la UIICSE y el Jefe del Departamento de Pedagogía se fue allá. Él sostuvo la *enajenación de lo pedagógico hacia lo instrumental, claro nosotros no lo asumimos, pero sí se marcó institucionalmente la gran diferencia: lo pedagógico es instrumental, inusualmente*. El equipo base no se fue a investigación. Con la diferenciación entre investigación e intervención el departamento cambió de nombre, se le denominó “Departamento de Investigaciones y Estudios Educativos”. En 1983 salió el jefe de la sección de formación docente; en 1985 salió el jefe de departamento.

Reitero, hubo escisión, gente que se dedicó a hacer investigación curricular (nunca supe qué provecho tuvo) fue una posición de excelencia y, cómo abandonar el Departamento de Pedagogía y hundirlo en el más absoluto de los abandonos, y construir, fuera del departamento, lo que era investigación. A pesar de que seguimos haciendo investigación, desde aquella época les llamamos “núcleos problemáticos”, que eran producto de la evaluación, entendimos desde ese momento que no había forma de hacer evaluación curricular sin traducirlo en líneas de investigación de “*Curriculum y Formación Docente*”.

La división entre la gente que estaba en la UIICSE (el jefe de departamento con los que había seleccionado) nos llevó a *buscar gente de afuera para volver a configurar el departamento*. Algunos de ellos nos hicieron la vida de cuadritos. Hasta 1988, continué con esta empresa, después

salí de la ENEP-I. Llevó más de un año y medio la desaparición total del departamento.

El hecho de que hayan extinguido el Departamento de Pedagogía es la asunción de la mediocridad por parte de la dirección, por supuesto nos devolvieron una imagen bastante espantosa: “ustedes ya no son útiles aquí, pues váyanse”, esto fue como en 1990.

LOS EXPERTOS. *Cuando llegué a la ENEP-I me di cuenta de que era una asquerosa tecnóloga educativa, gracias a las severas críticas del jefe de sección y del jefe de departamento (aunque éste coqueteaba con la tecnología educativa), nos mostraron que hay otra forma de hacer pedagogía, hay otra forma de hacer la intervención con los profesores y que no pasa necesariamente por estas cosas rígidas. Ambos, y lo puedo apreciar en mi trayectoria profesional dentro de la ENEP-Iztacala, se preocuparon por traernos gentes muy capaces. Por un lado, nos enseñaban cosas; por otro lado, nos permitieron sistematizar. Gustavo Vainstein hizo un análisis del “Discurso teórico de la tecnología educativa”, y eso también marcó muchas pautas para entender, para configurar y para reestructurar nuestras formas de intervención.*

Angelo Broccoli nos dio un planteamiento de la teoría marxista de la educación, fue muy importante para redefinir y repensar las propuestas. Pero también nos espantó, para él la educación es la forma de ser de la ideología. Nos sentíamos descubiertos, como que hubo una cierta tendencia a ya no querer intervenir. Hay un impasse del propio Departamento de Pedagogía; no fue muy claro para nosotros la cuestión de con qué derecho interveníamos a los otros, pero sí sabíamos que los interveníamos.

Cuando ya se le había cambiado el nombre al antiguo Departamento de Pedagogía, el jefe de departamento invitó a Susana Barco. *Más por una deuda política que por interés académico y en esta intervención se capitalizó para definir, ambos, que nuestra intervención tenía que ser de todo, menos de investigación.* En este caso el experto fue utilizado para justificar la diferencia proyectada y realizada entre el Departamento y la gente que se iba a la UIICSE.

PRODUCCIÓN. EL LIBRO AMARILLO. Cuando me incorporé a las actividades organizadas en la ENEP-I, ya existía el Libro Amarillo: “Apor-

taciones a la Didáctica de la Educación Superior”, cuando se hace el análisis, se ve que el primer capítulo (aprendizaje) es un monstruito. Metía muchas cosas que, teóricamente, pertenecen a campos diferentes: a nivel teórico pone a Bauleo, a Lafourcade y a Piaget. Ahí hay como cinco núcleos conceptuales. Luego está la estructura didáctica, eso remitía a teoría general de sistemas y al estructuralismo; en fin es una construcción amalgámica, que ni siquiera amalgamaba.

ORDALÍA, LA PONENCIA INAUGURAL. El primer documento, producto de mis reflexiones sobre el maestro, lo presenté con un compañero del Departamento, en la Ciudad de Xalapa. Vino trabajándose de mucho tiempo atrás, desde que entrevistábamos profesores desde el 80 y ahí es donde empezamos a construir las categorías de análisis para una trayectoria docente: eso implica acumulación de fuerzas pero no lineales. Ahí encontramos una metáfora más afortunada para trabajar que las que plantea Ferry, que viene bastante tardío, y habla sobre trayectorias. Cuando yo le pregunté a Ferry, qué entendía por trayectoria, dice camino, o sea pero camino ya hecho.

Empecé a trabajar mucho con entrevistas a los profesores y ahí fue donde noté las categorías, que van definiendo trayectorias en docentes, lo que llamaba la atención es por qué médicos, enfermeras, biólogos, histólogos, especialistas, quieren dar clases.

Por otro lado, nos dimos cuenta de que el trabajo con las carreras tenía que ser diversificado. Veíamos que lo que respondía bien a un nivel o a una carrera no venía bien para otra. Se abrieron muchas líneas vectoriales que daban pie a la trayectoria de los profesionales; por un lado, de los docentes y, por otro, la de los propios pedagogos. Trayectorias que no respondieran nunca a un modelo para ser un buen profesor; de ahí nace la idea. Fue un trabajo que se tardó mucho tiempo en construir, además por el nivel de complejidad con el que lo abordamos. En realidad el compañero coautor me ayudó al final a hacer la configuración de este último trabajo; le contaba a él lo que habíamos hecho en las entrevistas. Sacaba algunas entrevistas que tenía transcritas; me acuerdo que fueron algunos fines de semana que trabajamos, para hacer el trabajo de las trayectorias, porque nos habían invitado a Xalapa.

En otra ocasión participé en el Simposium de “Homenaje a Tyler, a 50 años de su libro” con la ponencia “Releyendo a Tyler”. El problema que encontré es que nos formaron en la crítica pero nunca leíamos a Tyler, pero sí leí críticas a Tyler. Se hacen críticos porque alguien dijo que Tyler dijo algo que nunca dijo. Me sigue pareciendo un actor fundamental, pocas veces he tenido contacto con un texto que sean tan rico, tan democrático, tan abierto. Tyler tiene muchísimos invitados. El texto es una crítica, no se vale poner en boca de Tyler lo que nunca dijo. La idea es leer directamente a los autores.

En 1988 salgo de la ENEP-I, para incorporarme a otro centro de Formación de Docentes, el Ceutes, cuya población ya no es cautiva, pero atiende al conjunto de carreras del área de la Salud de la UNAM. Aproximadamente, tardó un año y medio más en clausurarse el que había sido Departamento de Pedagogía.

TRAYECTORIA 2

LAS PRIMERAS INFLUENCIAS. Nací en una ciudad del centro de la República, desde pequeño viví en el D. F. porque mi familia emigró, sin embargo, aquel lugar era un espacio de referencia. Por lo menos en alguna ocasión intenté volver a vivir ahí.

Después de haberme casado pensé que podría regresar y hacer mi vida allá, podría haber sido una opción de vida. Pero no, las circunstancias, y las decisiones que tomé, me llevaron por otros derroteros.

Procedo de una familia ligada a la provincia –por azares del destino perdieron sus tierras–, como para muchos, en estas circunstancias, nuestra llegada a la ciudad de México fue difícil. Somos seis hermanos, soy el segundo en edad pero el primer hombre; debía ser el más responsable. Para mi madre, por ser el más grande, debía colaborar, cooperar, debía ser responsable, cuidadoso, dedicado, honesto; nos demandaba, a todos, una serie de virtudes muy católicas.

En casa, la presencia de mi madre era fuerte; es una mujer muy católica, desde que me acuerdo era catequista, no sólo nos enseñaba contenidos religiosos, nos demandaba, más bien virtudes: honestidad, laboriosidad, ese

tipo de cosas. Eso marcó la relación con mis hermanos, siempre ambivalente (aceptación y rechazo, por cumplir o no con ellos; peleábamos, jugábamos), pero no puedo decir que fuese una relación especialmente traumática.

VESTIRSE FORMALMENTE. Uno de los aspectos que se valoraban en casa, de manera especial, era vestirse de traje; se equiparaba algunas virtudes con el hecho de vestirse así. Nos pedían que nos vistiéramos bien, formalmente, pero a mí me daba bronca, porque desde el primer momento me di cuenta que se equiparaba vestirse bien con tener buenas condiciones socioeconómicas que nosotros no teníamos, entonces; claramente tenía problemas *con la obligación de vestirme formalmente*. Para mí, la verdad, *lo que importa de la gente es lo que hace, lo que puede hacer, no tanto cómo se viste.*

TRAYECTORIA ESCOLAR. *La escuela siempre me gustó, me ponía triste cuando empezaban las vacaciones; en la escuela me sentía feliz, sentía tristeza cuando se acababan los semestres, los años escolares. Tanto me gustaba que una vez que me fui de pinta, en la primaria, me puse la aburrida del mundo, no le encontré chiste; me aburrí.*

Me acuerdo que estaba sentado, en un cerrito, frente a la escuela, era la hora del recreo y veía hacia la escuela como diciendo mejor me meto ¿no? Por lo que respecta a las faenas escolares, debo decir que no representaba nunca un peso, ni mi mamá ni mi papá me obligaban. Me conocía la mayor parte del grupo, ya que siempre trabajé con diferentes compañeros del salón; nunca tuve un amigo particular. Gozaba, bromeaba y se reían los compañeros; en el salón, participaba y acertaba la mayoría de las veces; me gustaba, me gustaba la escuela. A pesar de ser relativamente popular nunca quise tener cargos de jefe de grupo.

(1980)

... sería ingenuo decir que la escuela no socializa; que no refuerza la estructura ocupacional y con ello la división del trabajo; que los estudiantes y maestros no establecen complicados mecanismos psicológicos, etcétera. Pero para hacer todas esas cosas, la escuela necesita educar. El objeto y la razón de ser de las escuelas es la educación. No es su tarea, por ejemplo ideologizar; educa y al hacerlo ideologiza (3)

Tal vez la escuela misma ha “producido” al alumno que sólo aprende contenidos organizados; es decir, el alumno es creación del orden escolar inclusive hasta en la lógica del aprendizaje... (15)

En la escuela primaria siempre era de los primeros. Estudiaba bien, al caso recuerdo una anécdota: una vez *tenía ocho de promedio* –raro en la primaria–, siempre tenía calificaciones altas, *el maestro* habló con mi mamá y *le comentó que estaba mal*. Entonces mi mamá me dijo: “¿qué te pasa?, ¿ya no quieres ir a la escuela? Es mejor que te vayas a trabajar, o vas a ser un buen estudiante o te metes a trabajar”. Desde ese momento *aparecía un fantasma: la escuela o el trabajo*. En la casa, *la situación económica era bastante pesada* y siempre había un reclamo para que trabajase. *Me sentía bien, me sentía muy bien en la escuela, podía siempre con los temas, podía con las clases*. Además, los exámenes no me resultaron amenazantes. Por los reclamos familiares, conforme pasaba el tiempo, el fantasma de estar en la escuela o de tener que trabajar se acentuaba.

En la secundaria, *era feliz no tanto por ser buen estudiante* –nunca fui mal estudiante–, *era famoso por travieso*. *A mí me conocía mucha gente de otros grupos; me resultaba muy satisfactorio que me reconocieran muchas gentes y que me vieran capaz de hacer bromas o cosas que ellos no se atrevían; con el tiempo veo que eran bromas muy infantiles. Creo que eso me mantuvo bien en la escuela*. En general, no tenía problemas con los contenidos que se daban en la escuela; especialmente, recuerdo que me gustaba Geografía. *Preguntaba el maestro “a ver competencia, ¿quien sabe la capital de tal?” Quizá podía mucho y por eso me gustaba*.

Al entrar al bachillerato también me sentí bien. El Colegio de Ciencias y Humanidades era un experimento nuevo, producto de la reforma universitaria después del movimiento estudiantil de 1968. Para los estudiantes, constantemente, *había una invitación a participar, a opinar, a discutir, a defender posiciones, discutir en grupo. Es decir, todo eso me hacía sentir bien*, daba mi opinión, discutía en los grupos, participaba. *Era un ambiente muy pedagógico, los maestros ponían mucho énfasis en el método, era muy novedosa la experiencia. Era un lugar donde la pasabas bien, un lugar interesante, un lugar donde podías aprender. Por influencia del papá de un amigo* –que era un gran lector–, *aprendí y me hice*

fanático, devorador, lector de novelas; leí todo el boom latinoamericano. A la vez que iniciaba una posición antiyanqui, antiimperialista, a veces desde una posición fanáticamente marxista. Empecé a sentir afiliación por las cuestiones políticas y las explicaciones sociológicas. A pesar de este interés especial, todas las materias que se daban ahí me gustaban, tanto las ciencias experimentales como las humanidades, pasando por las actividades de los talleres, lectura y redacción.

(1980)

El contenido adquiere su propia fuerza, impone una lógica particular que enmarca, le da dirección y límites a la práctica docente. (22)

No hay práctica docente en el vacío; se desarrolla un tipo de enseñanza a partir de contenidos específicos. El docente es docente porque enseña tal o cual contenido; el contenido a su vez tiene esas características por efecto y necesidades de la práctica docente. El contenido le confiere identidad al docente; el profesor al desplegar la enseñanza de un saber transmite un contenido y desde un contenido curricularmente delimitado. (22)

Aprendí a interesarme por cuestiones políticas (estaba muy próximo el movimiento de 1968 y 1971). Mi predilección por las cuestiones sociológicas o políticas tal vez esté relacionada, estructuralmente, con la idea cristiana de entregarse a los otros. Encuentro que hago cosas que, estructuralmente, son parecidas. Racionalmente dejé las explicaciones católicas y asumí explicaciones sociológicas de solidaridad con la clase dominada, y ese tipo de cosas. Me sentía con afanes muy críticos y sociológicos; esos afanes de darse al otro; todo eso yo creí haberlo abandonado. Ahora pienso que estaba haciendo una práctica parecida, pero con contenidos distintos.

IDEAL DE MAESTRO. No hay, tal vez, figuras, entre mis maestros que hayan sido *importantes en mi trayectoria de estudiante, sobre todo*. En la escuela, *me sentía a gusto, contento, divertido, por eso el irme de pinta no me gustó*. Esta relación con la escuela no cambió, desde primaria me gustaba, me sentía contento, a gusto, en los ciclos posteriores la adapta-

ción corría conforme la edad. *No tengo una imagen mala de los maestros (agresivos o amenazadores). No sé si era buen estudiante, pero al menos tenía una relación buena con los maestros y ellos, hacia mí tenían deferencias.* En general, no me llamaban la atención, ¿cómo decirlo? era siempre bromista, juguetón, no grosero ni boicoteador; bueno *el boicot podía estar en las bromas, pero no me salía de la escuela.* Con todo, al mismo tiempo que era bromista y juguetón, *era aplicado.*

Ya en el bachillerato, a los maestros *les cuestionaba su incapacidad, su falta de participación, su posición, su lugar. Mi ideal de maestro es alguien que maneja sólidamente contenidos, que maneja sólidamente el campo que enseña y que tiene suficiente desenvoltura o habilidad para comunicarse, para controlar la situación del salón.* Ya en el salón, pues que la relación educativa no sea una amenaza o *la imposición de una disciplina, sino poder hablar, decir, opinar, inclusive oponerse. Llevarse bien; es decir, no ser autoritario, no ser irracional, cuando te tengas que callar o disciplinar que sea porque obedece a razones valiosas, importantes, no arbitrariamente impuestas por el otro.* Tal vez por eso participé *para correr a algunos maestros, por burros,* porque no manejaban el contenido.

GRUPOS DE REFERENCIA GRUPOS RELIGIOSOS. *Por influencia de mi hermana y su novio, y de algunos amigos, cuando tenía quince años, fui invitado a un grupo católico, se llamaba “Jornadas de Vida Cristiana”, asistí y después me invitaron a frecuentar la “Escuela de auxiliares”. Había una organización muy fuerte, era muy jerárquica; era una suerte que te escogieran para alguna actividad dentro de la jerarquía.*

ORDALÍA, DAR PLÁTICA. *Reconozco que me impactó, al estilo como dice Gilles Ferry (El trayecto de la formación. Paidós), cuando me escogieron para dar una plática en la dinámica de los retiros. Preparé mi plática, la ensayé, la presenté; la primera vez que di esa charla me fue muy bien. Fui muy claro, nunca me interrumpieron, nunca se me olvidó nada, nunca me hice bolas. Ahí como que probé, por primera vez las delicias de tener un público. Asistía con regularidad, me sometí a las reglas que ponían. Al principio lo tomé muy en serio, pero después era más importante –y eso siempre lo dije–, la intensa vida social que ahí se daba: sí una vida social muy intensa.*

De hecho mi participación en las jornadas fue breve, al contrario de otros jornalistas, pero seguí asistiendo al grupo por la vida social que se realizaba. Una de las tareas era meterse mucho en la vida de los participantes. Como periodista, *yo no era demasiado entrometido con la gente. Les decía, bueno aquí se trata de que reflexiones, los valores, la vida de cristiano, se trata de que reflexiones. Lo importante de esa etapa, de adolescente, es la experiencia de vivir en grupo con determinado control y de dar las pláticas; me sentía hábil para ello.* De esta fase de mi vida, de la asistencia a las jornadas, lo que más me impactó fue *la idea de poder dar pláticas al público.*

TRABAJOS PREVIOS. Me tenía que ganar la vida para estudiar, así es que me metí a trabajar en varios bancos y en compañías privadas. Uno de mis primeros trabajos fue en una compañía de computadoras, *vestía de traje, de corbata, no sé si añoraba la escuela, pero me chocaba ser subordinado de una tipa muy burra, muy autoritaria, muy inculta, que había logrado esa posición por ser disciplinada.* Por otro lado, en los bancos tuve varios puestos. Ahí se sufre una gran explotación, el trabajo es constante, intenso y se tienen muchas responsabilidades. Lo tuve que compaginar para estudiar y la verdad era muy pesado. Además, tenía que vestirme de traje y eso no me agradaba. En el trabajo, conjuntamente, no tenía una vida social muy intensa, llegaba tarde a la casa, no tenía amigos, cuates; me chocaba la vida que llevaba. Al mismo tiempo, el trabajo que se realizaba era de lo más rutinario, siempre las mismas operaciones; *intelectualmente no demandaban nada.* A pesar de que tienes que tener mucha atención, *es de lo más fastidioso, de lo más aburrido; es un trabajo muy duro e injusto. Te puedes pasar veinte años de tu vida sumando y restando y estás en lo mismo, no se avanza ni un milímetro.* Cuando combiné el trabajo con mis estudios de pedagogía, mis compañeros del trabajo me decían: *tú que haces aquí, estás loco –no me decían que era pedagogo–, ¿qué hace un filósofo en un banco!* No tenía tiempo para hacer muchas cosas; quería tener tiempo para ir al cine, para hacer cosas culturales, para ir a conferencias, mesas redondas, *hacer vida universitaria, en eso envidiaba a algunos compañeros que podían darse ese lujo.*

PROFESIÓN. La elección de la carrera de pedagogía pasó por varios avatares, *obedeció a distintos procesos. La primera vez que se me ocurrió pensar en la carrera de pedagogía fue en el bachillerato. Quería estudiar algo en donde lo que importara fueran las relaciones con la gente; donde no importara la ropa que te pusieras, sino lo afectivo o relacional. Con la posibilidad de intercambiar conocimientos, un ambiente relajado, sin valorar al otro por lo que tiene, por lo que viste, sino por la forma en que se relaciona, cómo elabora cosas, cómo pregunta cosas. Ahora es un afán que puedo caracterizar como afán por el conocimiento.* Con todas estas ideas, en el momento de elegir, de llenar el formato que te dan en el bachillerato, para la elección de la carrera, varios de mis amigos me dijeron, *fue una reacción unánime: “eso es de señoritas casaderas, es de chavas burguesas que mientras se casan estudian”.* Como que no se veía una profesión importante. Eso me impactó y terminé por elegir otra, periodismo.

Alguna vez mi padre me sugirió que estudiara para abogado o periodista –para él eran personas importantes, con poder y que se vestían bien–. Necesariamente no fue por su influencia, pero opté por periodismo. Al contrario de pedagogía, era *un área como con mayor cientificidad, más seria, de riesgo, más propia para hombres.* En esa época, en México, *surgieron programas de opinión pública y me daba una suerte de ilusión trabajar como periodista, hablando a un público ilustrado, como educando a una población amplia.* Así, no era una actividad precisamente pedagógica, pero a través del periodismo tendría acceso a un público más amplio para llevar la cultura. De esos programas *me gustaba oír, cómo la gente exponía, debatía y hacía que el otro cayera en sus errores y cómo se contrargumentaba.*

Por cuestiones de trabajo y por las distancias para desplazarme dejé de estudiar por un tiempo, dejé periodismo. Después me metí a Literatura, *siempre con la idea de trabajar en educación, quería escribir, quería enseñar; es decir, cómo tener un público a quien enseñar.* La Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán –dependencia de la Universidad Nacional Autónoma de México– impartía licenciaturas en las áreas de humanidades, todas compartían un tronco común, ahí también estaba la carrera de pedagogía. Mi cambio a pedagogía fue fortuito, una vez llegué a la oficina de servicios escolares, vi cuando un estudiante solici-

taba cambio de carrera. Me animé y solicité mi cambio, ahora podría decir que la elección sólo es el resultado de mi interés por *enseñar, quería enseñar, no tenía muy claro qué, pero quería enseñar, dar clases*. Desde el bachillerato *quería trabajar en la escuela, me gustaba el ambiente escolar, esta experiencia, que era muy fresca, me impactó*.

A esta decisión casual se pueden incorporar otras cosas que me habían impactado. Desde pequeño me gustaba demostrar lo que sabía (por ejemplo, con las clases de geografía), después, como jornalista, aprendí a discutir en grupo: *esa cosa me encantaba: “fulano tú que opinas, mengano, que diferencia hay entre lo que dice fulano y lo que dice zutano; a ver, concluyamos, sintetizamos, ¿quién quiere hacer un resumen?” Esa era la tecnología que se usaba para trabajar temas cristianos*. El trabajo en grupo también era algo socorrido en el bachillerato, por eso, cuando entré a Pedagogía ya tenía la habilidad de exponer y argumentar ante un público.

CONSTRUCCIÓN DE LA IMAGEN PROFESIONAL. La primera vez que tuve contacto con un pedagogo fue en el bachillerato, tengo una *idea más bien vaga de él*. Iba *vestido de traje*, y tenía más bien un estilo de profesor normalista; era una imagen contraria a lo que ocurría en el bachillerato que yo estudiaba, pues todos los profesores vestían, más bien, informalmente. Ya en el campo, en la licenciatura me queda claro que *quería trabajar en la escuela, como ya dije, me gustaba el ambiente escolar, pues me impactó mucho la experiencia en el bachillerato*. Tenía la idea de que *me gustaba enseñar una buena cultura, donde se comprobara la contundencia, la validez, lo que sabías, la formación. Eso siempre me jaló mucho*.

Ya en la licenciatura, me pasaba lo que a muchos estudiantes, sentíamos que no sabíamos nada de pedagogía. En esto hay que tomar en cuenta que la escuela donde estudié, a pesar de formar parte de la UNAM, era relativamente nueva, se encontraba en la zona periférica de la Ciudad de México. Muchos de los profesores que teníamos no eran pedagogos y eran muy jóvenes, algunos de mis profesores *eran terriblemente malos*. En nuestras clases continuábamos funcionando como en el bachillerato, *no sabíamos nada, éramos escépticos y criticábamos muchas cosas. Era*

como debatir ingenuamente, porque a veces ni entendíamos el libro –mis libros estaban llenos de notas– a autores de consistencia y envergadura se les cuestionaban cosas elementales, eso ilustra la actitud que teníamos. En mi formación de pedagogo tuvieron mucha importancia textos como el de Vasconi, “Educación burguesa”, era la teoría que venía a explicar, que daba una explicación racional a las condiciones socioculturales y políticas que se vivían. La posición antiyanqui o antiimperialista que asumí también tenía una explicación racional con ese tipo de textos. Asimismo, recuerdo que el texto de Baudelot y Establet, “La escuela capitalista”, fue muy importante para mí y la posición política que tenía, es decir, de izquierdas.

Por otro lado, siempre me impactó y me gustó mucho la definición de Durkheim acerca de la educación, siempre me gustó, me resultó muy buena; la pedagogía es la reflexión sobre cuestiones de educación, yo me quedé con eso. Nunca con la parte de “con miras a mejora, o con miras a proponer mejoras”. La utilizaba y la defendía, la defendía ante mis compañeros que me decían “pero es funcionalista”. Bueno sí, pero es que la pedagogía es la reflexión sobre cosas de la educación, el objeto de estudio de la pedagogía es la educación.

En cuanto a la idea que tenía de la pedagogía podía, genéricamente, decir que un pedagogo se dedica a la planeación, a la docencia, a la orientación vocacional, a la investigación, pero no más. Cuando alguien me preguntaba ¿qué es un pedagogo? le lanzaba la definición de Durkheim, “reflexiona cuestiones de la educación”, insisto, sin la otra mitad, “con miras a proponer mejoras”. Mi profesión era reflexionar cosas de la educación.

Los que estudiábamos en esa escuela sentíamos que los mejores maestros estaban en el sur de la Ciudad de México, en Ciudad Universitaria; tenían un buen rollo, escribían. Pero en mi escuela no había nada. Recuerdo que alguna vez fue Olac Fuentes a dar una conferencia, no era pedagogo pero hacía críticas de la educación, era un tipo que tenía un tema, un rollo, una cosa fresca, una cosa inteligente, que desmontaba un campo, una lógica. Mientras teníamos una maestra, que era recién egresada, a la cual me acuerdo, le tenía que decir cómo se debían organizar los temas y dar las clases, a ese grado; esa era la diferencia que teníamos

los pedagogos de Acatlán con otras escuelas de pedagogía. Por este tipo de experiencia –y mientras estudiaba pedagogía–, para mí *el pedagogo tenía que ver con dar clases.*

(1989)

Normatividad, prescripción, conformación del tipo de hombre, transformación de la sociedad y la cultura, encarnación y persecución del deber ser, etcétera, son los aspectos que constituyen a la Pedagogía como un asunto especialmente controvertido, porque pretende imponer el modelo de hombre y la manera de conformarlo; el ideal de convivencia social y el camino por el que se logra. (160)

...una característica cada vez más acentuada a la producción de la teoría en pedagogía: casi nunca se trata de concebir y presentar sistemas completos o globales de pensamiento educativo, sino más bien de proponer, analizar, estudiar o criticar cuestiones específicas sobre determinado planteamiento o proyecto. (161)

A la vez, me di cuenta que hubiera podido estudiar en la escuela normal. Algunos profesores de la normal trabajaban y seguían estudiando. Pero tenía una imagen de ellos como poco cultos, como que tenían una *visión cultural burocrática, que le dan más importancia a las formas; no, no me gustaba.* De todos modos pienso que de haber estudiado la normal, hubiera trabajado en las escuelas, hubiese *sido veinte veces más favorable que estar trabajando en algún banco.* De haber sido previsor pues hubiese tenido *otras condiciones de trabajo, laborales,* hubiese comprado una casa, hubiese sido distinto. *No me gusta el estilo normalista, la cultura, la forma de relacionarse. Pero fue un error no haber estudiado la normal, hubiese sido un escalón para estudiar la licenciatura, de una manera más tranquila, más relajada.*

En la licenciatura en Pedagogía estaba ilusionado *por querer ser bien formado, tenía un apetito por la lectura, una especie de voracidad* que me hacía comprar los libros inclusive sin que nos los solicitaran. *Esperaba con mucha atención el inicio de los cursos, cuando el maestro presentaba el curso y daba la bibliografía. Si tenía dinero la compraba, incluso algu-*

nos libros que eran de apoyo. Normalmente mis trabajos incluían dos o tres veces más de la bibliografía que solicitaban. Aunque tenía predilección por las materias de contenido social, trabajaba al parejo todas las materias.

Quería estar bien formado, estaba preocupado por conocer, *más que por pasar*; reñía contra los que *se peleaban por las calificaciones*. Para mí lo que importaba era el saber, el dominio del conocimiento. Trabajé con muchos grupos y personas en la licenciatura pero nunca encontré un compañero estable que tuviera el mismo nivel de onda ni en cuanto a responsabilidad ni en cuanto a conocimiento de las cosas. Bueno, trabajaba con diferentes compañeros, incluso en un mismo año escolar podía hacer trabajos con personas diferentes para las diversas materias que cursábamos; *en una materia hacía el trabajo con uno y en la otra lo hacía con otro totalmente distinto*. Ahora, en verdad, yo llevaba la voz cantante; *el trabajo se hace así, etcétera; la redacción final yo la hacía*. En muchas ocasiones prefería hacer el trabajo individualmente; *me sacaba de onda que el trabajo se tuviera que hacer obligatoriamente, cuando tenía mala experiencia con un grupo*. En ocasiones negociaba con el maestro para que me diera oportunidad de hacer los trabajos individualmente. Aunque estaba familiarizado, desde mis actividades con los grupos religiosos, no siempre me gustaba hacer las cosas en grupo; regularmente teníamos diferentes ritmos, hay que contar que, por ese entonces, simultáneamente, trabajaba y estudiaba.

Si pudiera hacer un balance de este periodo de mi vida, podría decir que siempre me gustó la vida de estudiante. Pero mientras estudiaba no podía trabajar en el campo educativo, entonces se me hacía como idealizado, algo muy ideal. Puedo decir que sentía un buen desempeño, que podía dar clases, no recuerdo una experiencia traumática exponiendo. No recuerdo una situación difícil que no pudiera resolver, que alguien me cuestionara y que me señalara dónde está mi contradicción, o dónde está el defecto de mi exposición. Reitero que me gustaba la vida de la enseñanza, la vida de la universidad, el trabajo en la escuela, y quería trabajar en eso.

(1987)

La idea de formación docente contiene una contradicción de base que le imprime un sello y orientación a los esfuerzos que se realizan en torno al asunto: se trata de formar a alguien que ya es formado. (1)

Desde la perspectiva de los formadores de docentes (sus discursos, los eventos y actividades que promueven) existe el supuesto de que los profesores en ejercicio ignoran, desconocen los mecanismos y procedimientos fundamentales de su tarea. El formador de docentes parte de la carencia; necesita el desconocimiento; se funda en la ignorancia del profesor en ejercicio para realizar la empresa de capacitación para la enseñanza. (2)

(Las de formación docente) Son acciones ajenas a las particularidades específicas del área de trabajo o materia de estudio. Los expertos, locales o importados, difunden casi siempre modelos de aplicación universal, desconociendo y descalificando por principio los logros reales de las formas tradicionales de enseñanza e imponiendo procedimientos, actividades ritmos, etcétera, extraños a la lógica y tradiciones de la disciplina particular. (4)

INGRESO EN LA ENEP-I. Finalicé mis estudios universitarios el verano de 1980, un maestro me invitó para que iniciara el proceso de selección para estudios de Maestría en el Centro de Investigación y Docencia Económica. *Supongo que le caía bien y me veía perspectivas para ser candidato.* El curso propedéutico incluía muchas matemáticas y, como no me gustan, deserté un mes después de aprobar el proceso de selección. *Para esa época ya había renunciado al banco, por lo tanto, quedé desempleado. Empecé a buscar trabajo donde intuía que pudiera haber actividades de pedagogos. Fui a muchos lugares y me veían como bicho raro. En eso recuerdo que, más o menos a la mitad de la carrera, alguna vez formé equipo con una chica (por cierto era integrante de un grupito de burguesitos, de “fresas”, de gente económicamente acomodada, separatistas, se sentían exclusivos, sobre todo por la diferencia social. En las clases me peleaba con ese grupo y les evidenciaba su ideología, sus actitudes discriminatorias, permanentemente teníamos pique.*

Los tachábamos de burgueses, supongo que ellos de nacos a nosotros. Esa vez se trataba de ir a distintos lugares para ver lo que se hacía, como pedagogos, en las universidades en materia de formación de profesores. Ella trabajaba en la ENEP-I, y solicitamos entrevistarnos con el director del Departamento de Pedagogía, quien nos explicó detenidamente los proyectos de formación. Al final de la experiencia recuerdo que el director dijo “cuando avances más en la carrera ven a verme, a ver si hay oportunidad porque este Departamento está creciendo”. Me acordé y fui a verlo.

Pedí entrevistarme con él, y me dijo que en ese momento tenían dos plazas a concurso; me dio un ejemplar del Libro Amarillo (“Aportaciones a la didáctica de la enseñanza superior”), que habían escrito entre varios de los que ahí estaban y otros que ya no. Como el director del Departamento me identificó con la chica con la que alguna vez fui, me preguntó si ella ya lo sabía, le dije que no. Al salir de la charla, busqué a mi ex compañera y le dije que había ido a solicitar trabajo, pero que no había utilizado su nombre. Me fui a casa y me puse a releer el libro –en parte ya lo conocía porque ella ya me lo había regalado hacía tiempo–, a estudiarlo. Llegó el día en que me harían el examen. Estaban sentados, en una actitud amenazante los jefes de las secciones del Departamento de Pedagogía. Después me di cuenta de que eran jefes, en el momento del examen no lo sabía.

ORDALÍA, LEER Y EXPONER. Nunca fui nervioso en los exámenes, pero ahí había un clima medio extraño, algunos me miraban con dureza, con bastante desprecio; otros trataban de descifrar lo que yo decía, lo que yo pensaba; unos más, ni me dirigían la mirada; había quien sí me miraba muy atentamente. Había un clima bastante extraño. En una breve exposición intenté sintetizar cinco o seis capítulos. Después me empezaron a preguntar y yo les contestaba –en el tono que estaba acostumbrado en la escuela, que era debatir–, y me contrarreplicaban. A veces acertado, a veces totalmente equivocado, pero sin darme cuenta de ello. Puedo decir que me fue bastante bien en cuanto a la interpretación del texto. Al finalizar el careo o el debate el coordinador del Departamento me preguntó si tenía alguna crítica que hacerle al libro. Entonces critiqué un capítulo por

cientificista: al de estructuras conceptuales. Pensaba que las estructuras conceptuales sólo eran factibles de ser utilizadas en algunas ciencias y no en todos los campos disciplinares, así lo dije.

Regresé el día que me habían dicho que me darían repuesta, el director del Departamento de Pedagogía me dijo *que les pareció muy bien mi entrevista, que me había desempeñado muy bien, que les había agradado mucho, la forma en que había trabajado, la forma que había presentado el texto y cómo me había desenvuelto*. Él consideraba que podía trabajar en una sección del Departamento, en la de Desarrollo Curricular.

RELACIONES. *Entré a Iztacala y lo primero que me sorprendió es que había un ambiente totalmente relajado. La gente bromeaba, vestía como quería, entraba, salía, gritaba; hacía celebraciones de cualquier cosa, chistes, se paraba en el pasillo y hablaba, cotorreaba, entraba a un cubículo y todos se llevaban como muy 'espontáneamente'. Me enfrenté a una situación totalmente inédita, inesperada, y como que yo no entendía qué hacer. Por otro lado, me sentía desorientado, no entendía pero me gustaba como que según yo, la gente valía por lo que sabía y no por cómo se comportaba, por cómo se vestía. Pero estaba muy desconcertado porque no sabía qué hacer. Estaba acostumbrado a un ritmo de trabajo intenso, entonces preguntaba a mi nueva jefa y a veces me respondía cortantemente, muy agresiva, casi de manera grosera; "¡pues nada! lo que tú quieras, lo que te interese". Mucho tiempo después me doy cuenta que me consideraban un espía de la dirección de la escuela. No tenía ni lugar ni espacio. Decidí sentarme en un lugar donde pasaba la gente, donde bromeaba; estaba encantado.*

(1988)

El trabajo de la crítica, entre otras cosas, consiste en horadar ese marco de referencia y dar cuenta del proceso de horadación... si la crítica es la vía por lo que la razón se hace consciente de sí misma, ello quiere decir que criticar es dar cuenta de la trayectoria seguida por la consciencia en el análisis de un fenómeno... (6)

ORDALÍA, LEER Y EXPONER. *La primera experiencia que tuve de trabajo, la primera actividad que hice fue que la jefa de esa sección me encargó: “escoge, vamos a leer estos artículos; escoge uno para discutirlos”. Entonces, veo que es Michael Appel (“Ideología y currículum”) pero en inglés, pues soy bastante malo, o mucho, en aquel tiempo mucho más malo para el inglés. Me dijo: “para el lunes vamos a discutir estos temas”, “tienes que leer y exponerlo a los demás”. Me puse obsesivamente a traducirlo palabra por palabra, obviamente sin el más mínimo conocimiento, era mi primer trabajo oficial. El día programado, la reunión no se realizó. Dos o tres días después viene el director del Departamento, y como que espontáneamente me pide que lo explique. Empiezo a explicar, el tercer capítulo, sin que se explicara el primero o el antecedente. Tenía mis notas, mi traducción era muy mala, pero podía explicarlo. Me extrañaba mucho que los otros compañeros no habían cumplido, no habían expuesto. El director del Departamento me preguntaba, me pedía aclaraciones y quizá otro jefe de sección. Después me doy cuenta que estas actitudes se debían a que todos creían que yo era espía de la dirección, por mi contacto casual con aquella compañera que me llevó a Iztacala.*

Cabe acotar que entré a un grupo relativamente consolidado, para ese entonces ya tenía fama el Departamento de Pedagogía, ya había trabajado en las innovaciones curriculares, modulares, de la ENEP-I. La formación docente que se hacía tenía que apoyar el desarrollo curricular ya en marcha. Bueno, por el trabajo realizado y por sus propias características eran grupos muy, muy atravesados emotivamente, había, digamos, un sentimiento de pertenencia, tanto al Departamento como a las áreas, muy fuerte, fuertísimo. Al ingresar reconozco que estaba encantado de ver, por un lado, un mundo de Pedagogos versus empleados bancarios; por otro lado, un mundo de gente, no formalistas, más espontánea, más juguetona. Con la que podías eventualmente, y quiero subrayarlo así, eventualmente, discutir cuestiones de textos, de lectura; entonces estaba encantadísimo, encantado del grupo; estaba impactado.

(1983)

Una reforma, un proyecto educativo concreto, un principio pedagógico importante, etcétera, cuando lo vemos a la distancia de los años o cuando los estudiamos como hitos de la historia de la educación, generalmente tienden a mostrársenos como: a) producto de la genialidad, agudeza, creatividad o capacidad teórica de un educador; b) un proyecto claramente definido, ejecutado, controlado y difundido por su o sus realizadores; c) como resultado de circunstancias económicas, políticas o sociales más o menos borrosas y ante las cuales hay que hacer malabarismos tales como generalizaciones, reducciones, traslaciones mecánicas, etcétera. En fin, es fuerte la tentación a entender las innovaciones como acontecimientos importantes, más o menos aislados del quehacer y los problemas cotidianos; tienden a desaparecer de nuestra vista la vida diaria y las preocupaciones pueriles como motores de los cambios. Al intentar describir otro aspecto de la reforma de la escuela de los EUA –la que se realizó en los cinturones urbanos miserables– es necesario apoyarnos en aspectos aparentemente sin importancia, pero que sin embargo, esos asuntos nimios conjugados con otros de mayor trascendencia, son los que contribuyeron a darle forma y justificación al pensamiento y a algunos proyectos educativos norteamericanos de las primeras décadas de este siglo. (p. 70)

Con el tiempo vi que era una dinámica que se reiteraba, casi nadie quería participar en las reuniones grupales. En otra ocasión, vino Santoni a darnos un curso, se organizó una sesión de trabajo en la que estaban casi todos los integrantes. Con el tiempo me di cuenta que la situación que se creaba, en este tipo de actividades, era medio incómoda *y es que nadie participaba, nadie discutía, se sentía un ambiente, un clima donde había, digamos, gente con una formación intelectual muy clara, muy fuerte pero como que nadie se animaba a plantear, a discutir, a comentar.* Al inicio de esa sesión de trabajo, el jefe de Departamento preguntaba *que quién quería hacer una presentación o una síntesis o dice las ideas básicas del texto; hubo un silencio de esos pesados, difíciles. Supongo que muchos no habían leído o supongo que los que leyeron no se sentían con ánimos*

para exponer. Pasaron uno o dos minutos de silencio donde lo típico: la gente se voltea a ver y, entonces, levanté la mano y empecé a hablar de Santoni. Yo muy acostumbrado al estilo de la escuela a discutir y de plantear y “me parece que esto es importante, y todo esto no, etcétera”. Fue una primera experiencia que después se fue haciendo cada vez más marcada; que la fui viendo más reiterada y que, francamente, me llegó a molestar. Supongo que la gente tenía temor a ser evaluada o a evidenciar sus alcances o sus límites, ante las figuras de Departamento, eso se fue haciendo grande con el tiempo. En los aspectos afectivos había mucha cohesión, pero en el trabajo había digamos poca iniciativa, siempre dependiendo de las indicaciones que dieran los jefes.

Una compañera de otra sección, un compañero de mi misma sección y yo, nos poníamos a comentar sobre alguna de las propuestas del Departamento. Principalmente de las estructuras conceptuales, que ahí se presentaba como una opción a la tecnología educativa. Los tres, *eventualmente, discutíamos y alegábamos cosas y otros nos decían “ya cállense ustedes están alegando sin saber nada”*. Nos criticaban que, *por pose, discutiéramos. Fue como luz y sombra, al mismo tiempo, la entrada al Departamento, como una gran fantasía por entrar a trabajar en cuestiones pedagógicas. En un ambiente relajado, donde la gente bromeaba, vestía como quería.*

EMBLEMAS GRUPALES. En su conjunto, los integrantes del Departamento, tenían una especial afición por las cuestiones del psicoanálisis, lo utilizaban mucho como referente, además algunos de los integrantes asistían a sesiones personales de psicoanálisis. Al inicio me llamó mucho la atención *que el psicoanálisis formara parte del clima del Departamento de Pedagogía, estaba en alto aprecio. No me presumo sabedor de eso, me impactaban las clases de algunos psicoanalistas, te ilumina muchas cosas, pero cuando aceptas la perspectiva del psicoanálisis. Pero si dudas te das cuenta que es una teoría cerrada y además te encuentras que tiene siempre una respuesta para tu duda; respuesta o interpretación psicoanalítica. No una respuesta conceptual.*

IZTAHARVARD. Algunos miembros Departamento bromeaban con el sobrenombre de Iztaharvard. Lo escuché por primera vez a una compa-

ñera del Departamento. *Era un juego de palabras en donde, simultáneamente, se hacía ironía, por el hecho de estar en una zona poco significativa de la ciudad y tener el rango de universidad de fama y prestigio mundial. Jugando, comparábamos con otras ENEP's, así "chamagoza" (ENEP-Zaragoza), versus Iztaharvard. No creo que haya sido muy relevante, era un juego como había muchos otros. Muchos se sentían pertenecientes al grupo Iztacala, yo no sé si me sentía como parte de un grupo.*

REFERENTES CONCEPTUALES. Otro aspecto de interés en el Departamento de Pedagogía era la afiliación que tenían con ideas y personajes europeos. En esa época se leía mucho la producción de pedagogos, principalmente franceses (Filloux) e italianos (Santoni, Broccoli, Mancorda), argentinos (Sara Paín, Vainstein), un brasileño (Paulo Freire); con ellos hicimos algunos seminarios, cursos. También asumimos -eso dependía de posturas personales en el Departamento- una vertiente de trabajo grupal que se desarrolló en Argentina, los grupos operativos, a propósito, sobre el tema hice una especialidad, antes de entrar a la maestría.

IMAGEN INTERNA DEL DEPARTAMENTO. Externamente, el Departamento tenía buena fama entre los centros de formación de docentes, pero internamente, para la dirección de la escuela, era un lugar molesto, *era un Departamento indeseable. El proyecto de la institución había sido modificar la currícula, hacer planes de estudio modulares. Los pedagogos se incorporaban a apoyar a los maestros. Cuando llegué lo que se ofrecía eran los cursos de Estructuras conceptuales. Nos pedían, más bien, que disciplináramos a los maestros, que les enseñáramos para que trabajaran eficazmente la cuestión modular del currículum; el proyecto de la institución era consolidar los currículum modulares y que el Departamento apoyara lo mejor que pudiera, y que no interfiriera. Nos pedían que les diéramos a los profesores cosas puntuales, pero cuando entré ya había menos demandas, ya no se solicitaba mucho al Departamento.*

ACTIVIDAD SINDICAL. El Departamento empezó a ser incómodo para la institución pues ahí se desarrollaba mucha actividad sindical.

Por esa época, había luchas para que se reconociera la titularidad de un sindicato universitario, la pugna era entre APAUNAM y el STUNAM. La primera, claramente organizada por las autoridades y el segundo no. Bueno, la gente del Departamento participaba mucho en las reuniones, eso hizo que estuviera vigilado y se le demandara cada vez menos actividades estrictamente pedagógicas (Al contrario de la primera fase, donde el Departamento tuvo un lugar central en las transformaciones curriculares). *Participé en actividades sindicales, pero después me desencanté, deserté de todo tipo de actividad sindical.*

EL OTRO; PSICOLOGÍA. El Departamento de Pedagogía tenía un *medio de contraste, muy fuerte, muy claro, muy contundente, y era Emilio Ribes. Él hizo el proyecto de Formación de Psicología de la ENEP-Iztacala de una orientación claramente conductista. Con ello presumían que habían llegado a ser ciencia. Trabajábamos con diferentes carreras (Biología, Enfermería, Medicina, Odontología) pero nunca con el grupo de psicólogos. Podía haber relaciones por lo sindical, mucho de cuates, pero nunca laborales, nunca trabajamos con ellos, por eso nunca nos confrontamos. Nos confrontábamos a nivel imaginario, imaginábamos a gente del grupo. Podía imaginar que ellos nos veían, freudianos, o algo así. Cabe apuntar que los psicólogos de Iztacala era una escuela latinoamericana muy relevante y prepotente. En su carrera, desde su perspectiva conductual hacían formación de docentes, microenseñanza, revisión curricular. Por eso, la demanda de acción en Iztacala era muy dispareja.*

EVENTOS ACADÉMICOS. La ENEP-I tenía un evento, que al principio fue anual: “Jornadas sobre problemas de enseñanza y aprendizaje en el área de la salud” que servía para *que la gente que tenía la palabra marginada, pudiera decir algo en términos académicos. Cuando entré sólo se podía participar a través de invitación.* Pero fue la forma que teníamos los que habíamos ingresado para iniciar nuestra socialización como pedagogos. Se presentaban las posiciones de los diferentes grupos en ENEP-Iztacala. *Era una suerte de fiesta, de festín.*

En algunos momentos, por las dinámicas internas –el fantasma constante de desaparecer– en la institución tuvimos que organizar even-

tos académicos para demostrar, por un lado, que *teníamos capacidad de convocatoria al interior de la ENEP-I, y por otro tener presencia en el grupo de pedagogos. Siempre he pensado que es como un festejo de familia. Va uno a saludar amigos, conocer colegas. Es como un encuentro más o menos entre familia. Es como ir a un ambiente fresco, un poco festivo, con una formalidad de otro tipo.*

FORMACIÓN DOCENTE. Una de las actividades que casi todos los miembros del Departamento hacíamos era la formación de docentes. *La primera vez que recuerdo que trabajé en un curso fue con unos médicos, a mí me impactó, por el hecho que eran médicos grandes o, bueno, maduros. Había imaginado que el trabajo con maestros era muy difícil, que te demandaba un nivel de participación, de directividad, de acertividad.*

ORDALÍA; EXPLICAR, ARGUMENTAR. Para esa ocasión, el director del Departamento me pidió que lo acompañara, tal vez porque él quería que me fogeara. *Fue una experiencia muy agradable, explicar cuestiones de dinámica grupal de, quizá, procesos de aprendizaje, con bastante informalidad, sin gran tensión, sin que te plantearan una dificultad que te pusiera en aprietos, me fui incorporando así como ayudante de otros. También dábamos clases de módulos pedagógicos, que eran clases de la carrera de medicina, esa era, digamos, una obligación bastante más seria, más sistemática pero de ahí en adelante yo creo que todo el Departamento tenía una actividad bastante laxa; no había una demanda muy fuerte de trabajo, el ritmo era más bien lento, esporádico. Por parte de los directivos había amenazas de que cerraban el Departamento, de que eran puras grillas, de que la forma de trabajo no convenía.*

IMAGEN DEL MAESTRO. Por esa época, el ambiente de la escuela era entre mito y cosa deseada –y, en particular, mi imagen de los maestros era de gente de respeto por su saber, gente bien formada, gente que dominaba sus conocimientos–, pues me imaginaba que los médicos eran gente con una formación respetable, gente con un dominio de su disciplina, con un dominio de la práctica médica que había que respetar. En los primeros encuentros con los médicos me sentía cohibido, sentía “¿qué le puedes en-

señar a un médico? Con una formación en el área de la salud, en la práctica de la medicina y para continuar, con alguien que ya podía tener años trabajando. ¿Cómo un recién egresado, de una carrera de Pedagogía, tiene algo serio, consistente que decirles a los maestros de medicina?” Bueno, con el tiempo fui reconociendo que ni tanta consistencia, para empezar no tienen o no tenían la gran mayoría de ellos mucha consistencia en el pensamiento pedagógico, en el pensamiento didáctico y después, por varias cosas indirectas, te das cuenta que tampoco son médicos de mucho prestigio.

(1983)

Destacaron en el progresismo educativo tres posiciones. Una de orientación radical que buscaba el cambio estructural del país y veía en la educación un ámbito de preparación e impulso para la transformación socio-política. Esta corriente fue debilitada al perder las bases sociales en que se sustentaba, por lo que rápidamente perdió importancia y capacidad de influencia en el sistema educativo norteamericano. La segunda posición orientada a la búsqueda de mayor democracia social, proponía un tipo de educación que facilitara el desarrollo integral del niño y la formación de ciudadanos que compartieran los ideales de democracia, modernidad y bienestar social; esta corriente fue la que logró mayor trascendencia en el plano del pensamiento educacional ya que a partir de sus discusiones y experimentos se consolidó lo que se conoce como El Pragmatismo Educativo. Finalmente, la tercera posición alimentada por procedimientos técnicos y teorías científicas de medición y control; esta vertiente del progresismo se comprometió en la búsqueda de mecanismos y procedimientos que eficientizaran el aprendizaje y el trabajo escolar; su ascenso coincidió con el proceso de monopolización del capital, la aparición de la administración científica del trabajo y la implementación de la cadena de montaje en la producción fabril. (77)

El progresismo en educación tuvo un inicio más o menos explosivo, que inclusive llegó a generar una corriente radical, pero al paso del tiempo y en consonancia con el fortalecimiento del capitalismo industrial de EUA, se fue convirtiendo en un movimiento que no cuestionaba ni la organización política ni la industrialización del país. Pero el hecho de que se aceptaran estas cuestiones, no implicaba que hubiera acuerdo en cuanto al tipo de educación que debería recibir el hombre de época industrial. El desacuerdo impulsó la búsqueda principalmente por dos vías, la vertiente democrática y la tecnocrática, posiciones que han recogido en la educación las preocupaciones e intereses de dos fuerzas sociales que han estado presentes desde hace siglos en EUA. La polémica desplegada por estas dos vertientes durante el progresismo llevó a la creación de estrategias para el logro de sus proyectos, tal es el caso de las metodologías de diseño curricular que son fundamentalmente producto de la lucha por imponer un tipo de práctica educativa. El currículum nació como un espacio específico de esta tensión y aunque se nos presente ahora como un método de diseño técnico, neutral, científico, etcétera, es necesario reconocer las intenciones y los valores que porta, así como el polo de la controversia en que está situada cada propuesta de diseño curricular. Una base para ese reconocimiento está en la historia de la educación y la sociedad norteamericana. (77)

Muchos de ellos eran médicos que no tenían práctica médica y que el único trabajo que encontraron fue en la carrera de medicina. Cuando ya empiezan a no resultar tan impenetrables sus charlas, su discurso especializado, empiezas a darte cuenta que, en realidad, tienen muchas carencias y que, en particular, es un gremio muy jerarquizado, muy disciplinado, se relacionan entre sí más por los estilos de jerarquías (lo que es notable en la población de enfermería). Parecido, en algunos sentidos, a lo militar, por sus puestos laborales, más que por los conocimientos, o la autoridad que representan en el campo. Hay pocas, creo yo, autoridades del área de la salud; autoridades en sentido estricto que trabajan de tiempo completo como docentes. Eso te lleva mucho tiempo conocerlo y saber que, tras la bata blanca y el estilo así muy respetable y muy distante y muy complicado de entenderles, más bien puede haber muchas carencias, confusiones.

RELACIÓN CON MAESTROS. No obstante era un trabajo que *me daba mucho gusto, me gustaba más que me abordaran espontáneamente, sin la formalidad de un curso, una asesoría. Me preguntaban alguna cosa e intentaba explicarles y me daba gusto porque yo sentía que tenía más sentido que darles un curso, darles una explicación de quince minutos en el pasillo que un curso de veinte horas al que fueran obligados porque los habían mandado de la coordinación. Sí, donde me sentía más comprometido era en los pasillos; donde saludabas a alguien y no estabas de pedagogo a maestro, sino de cuates, de amigo y ellos ahí aprovechaban para decirte:” oye ¿cómo hago esto? o ¿cómo hago aquello?”*

Me sentía comprometido con ellos, sentía que no le podía dar la cara a un maestro habiéndole echado un rollo infame que no le sirviera para nada, que lo confundiera, que lo paralizara por ser un reproductor, por ejemplo; un autoritario; un antitransformador. Y que se quedara paralizado y después me dijera: “oye ya no puedo hacer nada por esto”. Puedo decir que pronto tuve la convicción de que una cosa es nuestra formación y nuestras teorizaciones y reflexiones como Pedagogo, y otra es el nivel de planteamientos, problemas, conceptualizaciones que le das al maestro y que le demandas que realice.

EL currículum. Un campo de controversia sobre el quehacer educativo en Norteamérica (1983)

Los elementos específicos que constituyeron propiamente el surgimiento del currículum como un campo diferenciado, y que a continuación analizaremos son: la aparición de distintas comisiones de carácter nacional con la finalidad de atender uno o varios de los problemas relativos al currículum; el desarrollo de propuestas curriculares y experiencias dirigidas por educadores de orientación tecnocrática; las polémicas y propuestas de elaboración curricular aportadas por filósofos, pedagogos y educadores que se oponían a los tecnócratas por medio de proyectos educativos que acentuaban la formación general del ciudadano, el fomento de la democracia y el desarrollo integral del individuo. (83)

PARTICIPACIÓN SINDICAL Y CONTENIDOS DE FORMACIÓN. Como formadores, y no sólo como formadores, como Pedagogos que apoyamos todos los procesos curriculares, vivimos una especie de paranoia, de que estaba por desaparecer al Departamento: ya por la participación sindical de la gente; ya por el hecho de que nuestra participación como Pedagogos nos llevaba a señalar que había, por ejemplo, estructuras de autoridad en la institución, formas de mando, niveles de exigencia al trabajo de los maestros que imposibilitaban que fueran creativos, que fueran responsables, que fueran innovadores. Es decir, todas las características que sugería o que filtraba, que colaba el discurso curricular, en buena medida nosotros en alguna evaluación en algún señalamiento, íbamos contra la estructura; evidenciábamos que el problema no estaba sólo en la práctica de los maestros, sino también involucraba a la estructura administrativa de las carreras. Pronto me reconocí como mediador. Cuando las estructuras administrativas, las estructuras de gobierno, las estructuras de mando de la escuela querían hacer una modificación, nosotros éramos como el elemento o la correa de transmisión a los maestros y a veces los que no nos conocían nos veían con cierto recelo; venían obligados a tomar un curso y nosotros estábamos ahí. Algunos maestros nos identificaban como instrumento de las autoridades, como los que les iban a enseñar cómo hacer lo que ellos no querían, o les íbamos a controlar que efectivamente hicieran lo que la autoridad había decidido.

Pero, por otro lado, había sectores de gente más próxima, más proclive a los temas pedagógicos o sociológicos, más bien nos veían no como correa de transmisión, sino como compañeros que nos tocaba hacer otro trabajo. E inclusive, eventualmente, aliados contra algunas políticas de la administración. Pero, además, estaban los que eran compañeros de la actividad sindical; en ellos no había duda para sospechar de nuestra proclividad a las autoridades. Esa situación de clara sospecha de parte de unos, de claro rechazo de parte de otros, de tolerancia del resto, de demanda por el saber de otros, de compañeros y cómplices del trabajo, nos colocaba en una situación de mediadores; muy incómoda a veces, a veces agradable pero, a veces también, la mediación da autonomía.

LOS PÚBLICOS DE LAS EMPRESAS DE FORMACIÓN. El contacto que el Departamento tenía con los docentes era diverso, como diversa era la población que atendía. En primer lugar, había profesores que rechazaban *los planteamientos del departamento; los consideraban rollo, especulaciones, enfrentaban el discurso con el calificativo de que no era científico, que ellos sí hacían ciencia*. Luego había un grupito que visitaba, que venía, que preguntaba, que se interesaba honestamente, por los *planteamientos pedagógicos o didácticos*. Este grupo se conformaba, principalmente, por las enfermeras; *procedentes de un nivel socioeconómico mucho más limitado, tenían otra actitud, de avidez, de recibir -las enfermeras ocupan un lugar pasivo, disciplinado con respecto a los médicos-. Con esa actitud digamos de ser muy buena gente, muy sencillas, hacían lo que se les decía. Tomaban un poco más en serio los asuntos de la práctica médica, tenían una apertura que las llevaba a rebasar su condición de totalmente subordinadas a la cultura de los médicos*. Finalmente, un tercer grupo, se componía de *amigos, de gente afín que por su cultura o sus experiencias o eventualmente una militancia política o alguna actividad cultural desarrollada, eran afines porque encontraban en el Departamento de Pedagogía un lugar surtidor de una cultura sociológica*.

REPRESENTACIÓN DE LA ACCIÓN. En el Departamento barruntábamos nuestro lugar en la institución. *Se discutía nuestro papel de mediación, cuando venía al caso nos deslindábamos, personalmente, me deslindaba ("bueno eso es lo que está ahí y eso es lo que dice ese documento, pero a ver qué podemos hacer y ustedes a ver qué posibilidades tienen, etcétera")*. También es difícil hablar en bloque de todo el Departamento, siempre hubo gente muy pro dirección, gente -la mayoría de los que hacíamos más escándalo- pro una posición digamos rebelde o crítica o, no sé cómo decirle, porque tampoco creo que sea claramente crítica; antiinstitucional, quizá una cosa así.

EL MÓDULO PEDAGÓGICO. *Fui maestro (de 1980 a 1985), del módulo pedagógico de la ENEP-Iztacala en la carrera de medicina y en biología. Al Departamento le correspondía atender ese módulo, era una obligación. El módulo pedagógico se introdujo en estas licenciaturas como parte de la*

innovación curricular. La justificación racional, para el caso de medicina, era que los médicos deberían desprenderse de la idea de ser especialistas; la idea era formar médicos que atendieran el primer nivel de atención, se trataba de poner énfasis en la prevención y en la *educación para la salud*; *el módulo vendría a apoyar en este aspecto a los estudiantes.*

Era un dolor de cabeza impartir esa materia. Siempre íbamos en pareja, entonces para mí, en parte, fue como un lugar de consolidación, de experimentación de enseñanza, de la docencia, de compartir con otro la necesidad de enseñar algo sin contradicciones. Para mí era muy bonito porque siempre representaba el reto de participar; los dos explicando el mismo tema sin contradicción.

(1989)

El currículum posibilita y orienta en determinada dirección la relación educativa ... el currículum define las posiciones en la relación educativa: otorga estatus de profesor a quien cumple los requerimientos y garantiza determinado manejo de conocimientos y, otorga estatus de alumno al que cubre los requisitos y se dispone al aprendizaje de esos conocimientos. (259)

Desde el punto de vista curricular, la marcha de la relación educativa requiere entonces del compromiso de los sujetos involucrados por trabajar en pos de un punto de llegada: el conocimiento que los reúne allí. Sin embargo, ... en esa relación en entran en juego únicamente la acción de enseñanza y la actividad de aprendizaje; es una interacción a la que concurren sujetos totales, con historias y condiciones

Relación que se juega con un contenido manifiesto y uno latente; que transmite mucho más elementos que los sancionados por el currículum y permite aprendizajes y proporciona elementos que no necesariamente se limitan a los explicitados. (260)

El entusiasmo no era compartido por los *pobres estudiantes de medicina*, cursaban el módulo cuando ellos hacían prácticas *en clínica* y tenían *una fuerte demanda de dedicarse a ella. Iban a los hospitales y sólo venían*

a la escuela a estudiar módulo pedagógico y módulo de administración, para ellos era una pérdida de tiempo, estaban totalmente inmotivados. Se quejaban de que esto les quitaba mucho tiempo, pues era muy difícil mantenerse en una relación educativa. Inclusive a mí me impactaba fuerte; no podía decir que era porque fueran tontos o porque fueran desinteresados. Había ahí cosas institucionales estructurales que estaban atravesadas y fue mi primer intento de hacer la tesis de maestría: me preguntaba. ¿Qué sostiene una relación educativa cuando no hay demanda de saber?

Los alumnos de Biología eran más formados, tenían un oído mucho más exigente, leían mucho mejor, pensaban, se permitían pensar y analizar mucho más. La licenciatura en biología tenía tres fases, la tercera era como distintos campos de trabajo, investigación, del biólogo; se sabía que la gran cantidad de biólogos trabajaban dando clases. El sentido de la presencia del módulo pedagógico era habilitarlos para que hicieran docencia.

Para organizar el módulo utilizábamos estructuras conceptuales. Trabajamos grupalmente con estructuras conceptuales los programas de módulo pedagógico cada equis tiempo. Todo el pleno del Departamento nos poníamos a diseñar ahí en un pizarrón grande la estructura conceptual del curso del módulo pedagógico. Era como una disposición que ya teníamos montada.

TENDENCIAS DE FORMACIÓN, RECONOCIMIENTO. *Cuando entré a Iztacala, el 1 de agosto de 1980, la tecnología educativa, no era el discurso dominante, ni mucho menos el discurso central o importante en Pedagogía. Para mí ya era una suerte de engendro mal, digamos que había que rechazar (aunque no lo conocía consistentemente) quizá algunos elementos, pero ya era una suerte de enemigo para muchos los que nos formábamos en aquel tiempo en la carrera de Pedagogía; todos éramos enemigos de la tecnología educativa sin saber detenidamente de qué se trataba.*

Más arriba indiqué que al iniciar mis actividades en el Departamento de Pedagogía, discutía con unos compañeros algunas de las propuestas que se hacían en relación con la formación de docentes. Una de ellas, la central en los cursos, eran las estructuras conceptuales; era la propuesta del Departamento que oponían a la tendencia de la tecnología educativa. Por ese entonces, era algo muy interesante, e identificaba, daba

unidad a algunos miembros de la sección de Formación Docente. Ellos tenían mayor inserción que yo en las tareas de formación de profesores, ofrecían algunos cursos, básicamente el de Estructuras Conceptuales, también tenían otras actividades como seguimiento de personal. Eventualmente, yo colaboraba en impartir esos cursos.

La propuesta central de la formación docente estaba sustentada en una didáctica estructural, era conocida a través de lo que se llamó el Libro Amarillo (sobre el que se me hizo la entrevista para entrar en el Departamento). A pesar de que existía esta propuesta y de reconocer su importancia, *en los primeros años no siento haberme visto llamado a disciplinarme bajo una perspectiva. Me adscribía, más bien a una suerte de escepticismo con muchas cosas; leía, desordenadamente, muchas otras casi todas de carácter o escéptico o crítico –en aquel tiempo todavía no estaba el término crítico–, quizá más de teorías sociales más serias, más consistentes.*

Por otro lado, conocíamos varios lugares donde se hacía formación de profesores; *alguna vez me llegaba algún material o fotocopias o algo así se me hacía interesante y cuando sabía me daban ganas de asistir, por ejemplo al CISE (Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM) pero nunca hice nada en concreto para asistir. Había vínculos personales de gente de Iztacala con gente del CISE, pero era un poco como la antítesis del Departamento de Pedagogía de Iztacala, en el imaginario. Llegaban algunos papeles, algunos documentos y había cosas por las cuales oponerte, pero había cosas que me parecían interesantes. Pero se criticaba –al CISE– más por pertenencia al grupo (de Iztacala) que por lo que el otro escribiera o dijera. A mí me hubiera gustado ir al CISE a los cursos esos, a los programas de formación.*

El tema del análisis de la práctica educativa afectaba a otras instituciones, la UPN (Universidad Pedagógica Nacional) y el DIE (Departamento de Investigaciones Educativas), en este último estudié la maestría. Escuché algunos debates pero *Análisis de la Práctica Docente era un tema que a mí ni me iba ni me venía. Me interesaba, sabía, como parte de lo que había estudiado pero no era mi problema. Me acuerdo que había discusiones en torno a describir si era una práctica, una profesión, si era una acción. Estuve totalmente al margen, las escuchaba más con los amigos que como un tema de trabajo. Pero como no trabajaba, orgánica-*

mente, para un grupo de maestros en mi escuela, ese tema de encontrar una perspectiva que explique la práctica docente no fue relevante para mí, lo conocía, quizá era relevante como un tema pero no como un problema laboral o un problema profesional.

TRABAJO CON ESTRUCTURAS CONCEPTUALES. Me enfrenté a las estructuras conceptuales viendo trabajar a una compañera, tomé parte de su experiencia. En los cursos se *explicaba que hay conceptos centrales, como dice el texto, conceptos secundarios, conceptos conectados, conceptos concurrentes. Cosa que los maestros se quedaban, digamos, en blanco, tú, les veías la cara; no podía decir más que, los conceptos centrales, son los conceptos importantes, son los conceptos fundamentales, intuitivamente trataba de explicar, hasta que ponía una bolita y ahí ponía el concepto tal, equis o mengano y ponía el concepto conectado.*

Teníamos la sugerencia, o la consigna de no escribir una estructura conceptual en el pizarrón porque los maestros nos iban a copiar esa estructura conceptual. Teníamos que mostrar lo suficiente para que quedara claro y no hacerlo muy desarrollado para no causar una impronta en los maestros. Cuando medio quedaba claro, se ponía a trabajar a los maestros en grupo, a que ellos discutieran. Luego, se les decía pónganse a trabajar casi, como por ensayo y error. Después de que pasaban unos minutos, media hora, quince minutos, no sé cuanto, pasábamos por los grupos, veíamos que la gente ya tenía algunos conceptos, algunos problemas, algunos principios o leyes y empezabas a acomodárselos. Ya que empíricamente ellos veían cómo los acomodabas, seguían, muy intuitivamente.

Una parte del curso implicaba ver ejemplos de estructuras conceptuales, las analizábamos y les regresábamos observaciones, grupales, a los maestros que habían trabajado en grupitos haciendo su estructura conceptual. Demandaba una atención muy fuerte al discurso de los maestros, demandaba una actitud muy rigurosa de estar viendo problemas lógicos; es decir, este concepto se deriva del otro o coexiste con el otro, o va en sentido opuesto al otro, o anula al otro, o se complementa. Ya que se tenía mayor familiaridad con eso le podías observar al maestro: “mira este concepto es de mayor envergadura que este otro, por lo tanto, fíjate yo creo que podíamos poner en juego algunas concepciones del mismo”.

Éramos más o menos hábiles en hacer estructuras conceptuales, muy variable nuestra capacidad para explicar conceptualmente la estructura conceptual. Creo que todos, en mayor o menor medida, intuíamos cómo explicarla pero no creo que en todos hubiera una contundencia porque faltaba la concepción del aprendizaje cognoscitivista. Que quizá no se adoptó precisamente por un afán de rechazar, en la ENEP-I, una versión tecnocrática, aunque cognoscitivamente no es tecnocrática, pero también se presentaba a confusiones.

EL DEPARTAMENTO Y EL CAMPO PEDAGÓGICO. Como ya dije, el Departamento oscilaba entre la persecución interna, la vigilancia, la observación de las actividades –*era muy señalado al interior de la ENEP-I*– y contaba con el reconocimiento externo; *gozaba de fama en otros lugares*-. Grupos de pedagogos sabían que Iztacala había desarrollado -o algunas gentes de Iztacala- esa concepción de *Didáctica Cognoscitivista Estructural*; *estructuras conceptuales*. Otros hablaban de que en Iztacala había habido modificaciones curriculares, y por eso nos veían como un grupo experimentado, formado, consistente. Del interior del país veían, a todos los que venían de la Ciudad de México, con mayor formación, con mayores experiencias.

Al interior del Departamento había quien trataba con “desprecio” la posición de otros grupos dedicados a la formación de docentes. De esto me di cuenta en 1981, al asistir al “Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa”, ya tenía un año de trabajar en la ENEP-I. Pronto quise diferenciarme de esta forma de ver la producción externa a la ENEP-I y al Departamento de Pedagogía.

El encuentro con otros grupos de pedagogos también estuvo mediado por la imagen que se tenía de la ENEP-I en otros lugares. Alguna vez se organizó un seminario con Gustavo Vainstein en la ENEP-Zaragoza. *Ahí lo central era escucharlo; lo subterráneo era como calar a los otros, ver así, un poco nosotros y los otros*. Se podía ver que alguien era más cuidadoso para hablar o fundamentaba más sus intervenciones o tenía un discurso más ordenado, pero individuos no como grupos; este grupo contra otro grupo. En el Ceutes también confrontamos la propuesta educativa (el Ceutes versus como la concibe, la ENEP-I), quizá esa fue la confrontación de grupos.

La fama hacia el exterior también la llevaban los profesores que habían sido formados en el Departamento de Pedagogía. Una vez asistí al Ceutes, de orientación tecnocrática, me encontré con unos médicos (maestros de Iztacala), que tenían una actitud frente a los tutores del programa, *muy triunfalistas. Fue otro modo de darme cuenta de la imagen que presentaba Iztacala al exterior, en otras instancias de la UNAM y estos cuates, muy sobrados decían: “esto ya lo hemos hecho, ya lo hicimos, ya para nosotros es fácil”.*

ORDALÍA; EXPONER Y ARGUMENTAR. *Era así muy chistoso; la mitad de la mesa eran los de Iztacala, la otra mitad eran los del Ceute. Geográficamente divididos empezaron a explicar sus proyectos, o sus cosas, sus concepciones; luego nosotros, y luego una discusión, un debate. Ese fue un enfrentamiento bonito porque fue como discutir aunque más que discutir para llegar a una idea, una síntesis o un resumen, era como alegar quién tiene una concepción, quién tiene otra y quién la puede sostener.*

Cuando se clausuró el departamento, ya tenía *un lugar importante, tenía reconocimiento, quizá no al interior de la escuela. Pero sí tenía interlocutores fuera de la escuela y en muchos lugares, como efectivamente es.*

APERTURA. Algunos integrantes del departamento tenían una mala opinión de algunos centros de formación. El intercambio de ideas, entre todos los centros existentes no era fluido, pero poco a poco eso fue cambiando, principalmente por las crecientes carencias de recursos que tenían las universidades. Eso hizo que se fueran derribando *las fronteras por la dificultad cada vez más fuerte de que una institución sola hiciera una actividad fuerte, amplia, con sus propios recursos. Cada vez es más frecuente que centros, o departamentos, o áreas de distintas escuelas, que antes estaban claramente diferenciados, o peleados, inclusive, hagan una alianza aunque sea temporal para hacer un evento. Y ahí apareces en una publicación con un compañero con quien no desearías estar, pero bueno, por como se dio la situación, la posibilidad de armar la actividad, se han derribado las fronteras.*

(1989)

... la labor de investigación busca conocer, explicar, aclarar lo que significa un acontecimiento dentro de determinada teoría. Los hechos no hablan por sí mismos ni contienen explicaciones inherentes. Se hacen relevantes; inclusive adquieren el rango de hechos desde una teoría que los reconoce como tales.

La teoría dimensiona, significa, otorga particulares sentidos a los acontecimientos que explica. Incluye a los sucesos en determinado campo de explicación, les atribuye relevancia, les imprime un sentido y les niega otro; es decir, los acomoda dentro de un orden de pensamiento y explicación.

(267)

FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN. Dejé el Departamento de Pedagogía hacia 1981. Al ingresar *empecé a tener relaciones, muy cálidas, con distintos compañeros. Especialmente con uno, que casi fue el que me introdujo a la institución, frecuentemente nos quedábamos en la tarde. Una vez, en esas estábamos y llega el director del Departamento y a los dos nos dice que ya habían instaurado la Unidad de Investigación y que él quería un ayudante para su investigación. Nos explicó muy brevemente que era análisis de textos sobre currículum. Como yo me fui aburriendo de que realmente no tenía ninguna actividad, le digo "órale pues yo quiero trabajar de ayudante contigo". Fui ayudante de investigación junto con otras dos chicas. Mi actividad ahora era trabajar en el análisis categorial de textos de currículum, había una investigación muy grande; hacer una lectura de contenidos de diez textos sobre currículum. Cinco de los que ahora podemos decir que eran clásicos de currículum y cinco tecnocráticos. Mi primer acercamiento cuidadoso, frontal, directo, formal con la tecnología fue ahí, en el área de investigación, comparándola con las versiones clásicas del currículum.*

Por esta decisión empecé a ser del grupito (cuatro) que trabajábamos en investigación, trabajábamos todo el tiempo; leíamos y hacíamos fichas y leíamos, de nueve de la mañana a tres, cuatro, cinco o seis de la tarde, eso duró como año y medio, dos años quizá; era una dinámica muy distinta. Como ayudante de investigación nos sentábamos a leer los libros, hacer

las fichas, a discutir si estaban bien seleccionadas. A ver si correspondía a la categoría específica que estábamos buscando; hacíamos sesiones de control mutuo. Por ejemplo, ya que fulana hacía treinta o cuarenta fichas, empezaba a leerlas a ver si yo las ubicaría en las categorías que ella la había ubicado. Había problemas de discutir las orientaciones; qué tanto aparece, qué tanto tal autor se preocupa por tal o cual problema, cómo lo describe, en qué páginas aparece. Supervisábamos la rigurosidad de nuestras lecturas, después discutíamos con el director los problemas de índole metodológica, de redacción de tal aspecto. Algunas veces nosotros hacíamos redacciones parciales juntando varias fichas, la final la hacía el director del proyecto.

La Unidad de Investigación fue pensada para dotar a la ENEP-I de un lugar central para realizar investigación. Parece que en este proyecto tuvo mucho que ver el primer director de la escuela (Héctor Fernández Varela). Había gente que tenía una proclividad, por decirlo de algún modo, natural hacia la investigación, en este proyecto también participó activamente el coordinador de la carrera de Psicología. El conductismo se proclamaba científico y requería de una instancia de investigación para su desarrollo. Los conductistas se veían como investigadores, no sé si la gente de Pedagogía se hubiera visto como un investigador más que como Pedagogo interviniendo en esos procesos de apoyo. Había, además, otros grupos, por ejemplo los de Biología, que tenían no sólo la proclividad sino ya la experiencia de haber trabajado en áreas de investigación. Luego había algún grupo muy especial de médicos que hacían neurociencias, que hacían estudios del esfuerzo humano; médicos con formación de investigación.

En parte por políticas, en parte por consecuencia lógica de la orientación de las carreras y, en parte por intereses específicos particulares de gente que fue haciendo su trabajo de modo tal que llegó a plantearse preguntas de investigación, se creó la UIICSE. Cuando ingresé, los directores de las secciones del departamento tenían la idea de hacer proyectos de investigación. El director del Departamento de pedagogía estaba por hacer su doctorado, su proyecto de tesis de doctorado formó parte de los proyectos de investigación, digamos ese fue el proyecto fundador de nuestra investigación; estrictamente el proyecto de investigación curricular arrancó con este proyecto. Los otros de manera más tímida, más confusa,

menos pulida, menos acabada, tenían ideas generales de investigación, no siempre felizmente puestas.

Al principio todos, no sólo los de Pedagogía sino los Psicólogos, los Biólogos, teníamos absoluta libertad, no había quién viniera y te dijera mayor cosa sobre qué criterios o formas de evaluación de la investigación. Por un lado, tuvo la virtud de dejar a los grupos a sus posibilidades de maduración, pero, por otro lado, no representó una demanda de estructuración muy fuerte, de aclaración, de establecimientos de líneas de investigación, muy consistente, casi se puede decir que había una condición de mucha tolerancia. Lo que hacía una cosa bastante laxa en general para todos los de investigación. Inclusive tuvimos libertad de decidir que currículum o investigación curricular era prácticamente todo lo que tenía que ver con la educación, aunque no se entendía así en el medio la noción currículum; estaba mucho más asociada al proyecto y a la práctica curricular. Establecimos las líneas como quisimos. Inclusive hasta bastante tarde no recuerdo (desde ochenta y dos, más o menos, a ochenta y siete) que nos exigieran reportes de investigación o evaluaciones de investigación.

En los inicios de la unidad, la ENEP fue muy tolerante en el plano de la producción, no es que no hubiera producción sino que nosotros producíamos lo que podíamos en la dinámica del gremio de Pedagogos; participar en congresos, en coloquios, enviar una ponencia a tal o cual lado. Ahí empezó a haber productos pero no nos imponían determinadas características como productos o como líneas de trabajo o como métodos. Cerca de la década de los noventa empezó a controlarse más la actividad de investigación que se realizaba en la unidad.

PROYECCIÓN EXTERNA. Como ya indiqué, el departamento gozaba de cierta fama, en ese tiempo una universidad de provincia demandaba una cantidad enorme de cursos. Estas solicitudes se promovían por acuerdo de colaboración entre las universidades del país. El director me preguntó si yo quería impartir el curso de Estructuras Conceptuales, le dije que no, pues *me molestaba estar repitiendo siempre un mismo curso, me parecía como estancarme, repetir como perico lo mismo. Siempre que pude me negué a dar el mismo curso. Después me arrepentía pues tenía que preparar materiales nuevos, en esos casos me dedicaba mucho*

a preparar, a leer porque a veces eran lecturas que no manejaba con tanta consistencia o habilidad.

ORDALÍA, PROBARSE ANTE OTROS, CONSOLIDAR EL PÚBLICO. *Eventualmente, empecé a trabajar cada vez más con mayor frecuencia fuera de la ENEP-Iztacala. Conforme pasaba el tiempo -ya sea porque había ido antes o porque alguien me conocía, o porque alguien me había recomendado-, me empezaron a invitar a otros lugares. Ahí es completamente distinto es un discurso sobre cómo tiene que trabajar, cómo debe trabajar, qué problemas enfrenta, cómo tratar de resolverlos, qué teorías existen, qué formas de pensamiento hay y cómo ayudar a los maestros. Ahí, en la formación, mi preocupación es ser suficientemente claro, que me entiendan, porque sé que es un discurso de cientista social o de teórico de alguna disciplina social -que trabajo con un ingeniero, con un médico, con un abogado-, con alguien al cual yo le llevo mucha ventaja, entonces yo debo hacer un esfuerzo de claridad, de rigor.*

Con el director del proyecto de investigación, *he andado, tanto acá en la Ciudad de México como en el interior del país, dando cursos, participando en eventos, participando en coloquios, teniendo publicaciones. Una cosa importante para relacionarse con los otros, es haber participado en cursos de formación de profesores. Desde mi punto de vista te da más presencia eso; la gente -de trabajar contigo una semana, dos semanas, tres días- te conoce mucho más que, eventualmente, con una lectura. Los cursos que más me piden son sobre currículum; otros sobre investigación, didáctica, métodos, teorías del aprendizaje, teorías educativas.*

ORDALÍA, OCUPAR EL LUGAR DE OTRO. Ese tipo de invitaciones eran institucionales. Por otro lado, el director del departamento *ya era un personaje muy solicitado para trabajar en distintas universidades, entonces me decía: "mira sabes que, que nos invitan, o me invitan pero yo dije que no puedo, pero les dije que si tú podrías". Ese fue un mecanismo importante, el que alguien te recomiende.*

ORDALÍA, LAS PUBLICACIONES. Otro mecanismo muy importante *es cuando ya empiezas a escribir, alguna gente empieza a leer cosas tuyas*

(o escucharon alguna conferencia o una ponencia) comienzan a tratar de localizarte y ver si puedes ir a dar un curso. Me han publicado algunas cosas en distintos lugares: Veracruz, Tabasco, Colima, Sonora.

A partir de la publicación de trabajos en distintos tipos de revistas, o de memorias o inclusive de libros se establece como una puerta de entrada a grupos que a su vez tienen influencia en determinados grupos editoriales, o gente que edita de algún modo; mucho se decide por eso. Otro nivel en el que se decide que haya o no publicaciones para nosotros, los pedagogos, es qué tanto eres reconocido como Pedagogo de respeto en el medio –si has dado cursos, has participado en algún coloquio, en alguna actividad pública– y la gente te reconoce como que dices algo interesante, eso te abre la puerta para que te inviten a publicar. Por otro lado, puede ser inmodestia, pero empiezas a ser conocido en distintos ámbitos y la gente, esté de acuerdo o no contigo, te invita a escribir porque, digamos, ya tienes palabra pública, o relativamente difundida; en este caso puede ser que la invitación no sea tanto por el tema, por ser afín al grupo, sino porque eres alguien de los que tiene difusión dentro del medio de Pedagogos.

FORMACIÓN POSTERIOR. Ingresé a un programa especializado en grupos operativos, y así tuve un contacto indirecto con el psicoanálisis (teoría muy apreciada en el departamento, principalmente la vertiente lacaniana). Mi primer contacto con esta posición de la psicología social fue en mis estudios de licenciatura, a través de una maestra argentina. Ella fue muy precavida al mostrarlo ante los estudiantes. Un día vi una convocatoria en una escuela dirigida por dos psicoanalistas y me metí, estuve dos años. *Rápidamente me di cuenta que era muy difícil aplicar eso a la vida cotidiana, a mi práctica de formador.* En esta escuela se crearon algunas diferencias, se dividieron; personalmente continué mi acercamiento con la sección disidente que estaba más ligada a los planteamientos 'originales' del grupo operativo. Llegó el momento que para mí ir al grupo operativo era una cosa medio infame porque me quedaba toda la noche pensando en lo que me había removido el grupo operativo y no tenía un continente que me ayudara a pensar, o a revisar, mi trayectoria, mi historia. Me estaba pues resultando muy difícil enfrentarme a la necesidad de entrar a una terapia, a revisar cosas que yo empezaba a reconocer

pero sin poderlo hacer. Finalmente deserté de la experiencia y se acentuó la relativización de su aplicación en acciones de formación.

Más adelante me incorporé a la maestría. Entré al DIE porque sentí que era una consecuencia lógica, que seguía mi trayectoria. También entré porque había ahí gente que tenía mucho prestigio y era un lugar muy solicitado. Viví con mucha carencia mi formación en la ENEP-Acatlán; no había figuras de la Pedagogía en México. Estaba muy interesado en trabajar con los profesores que impartían clase en el DIE, estando en el medio empecé a reconocer que ahí había gente muy importante, era un lugar muy prestigiado, muy demandado, muy añorado. Es un lugar que trabaja aspectos importantes de la pedagogía en México. Ahora los estilos de trabajo, la organización que tenía cada curso, la seriedad con la que lo trabajaban los maestros me parece que sí fue muy relevante. Casi puedo decir que la primera enseñanza que obtuve del DIE fue descubrir una forma de trabajo –desde mi punto de vista es más profesional–, son más trabajadores, se acercan más a un ideal de investigador porque la institución les da más lugar de investigadores. Algunas líneas de investigación son muy innovadoras, toda la línea de la etnografía, inclusive se adelantaron a otros lugares. Uno de los aspectos que más me ha dejado el DIE, no es tanto en contenidos, sino en la articulación de campos, eso ha sido importante para mi formación.

LA PRODUCCIÓN, el libro. Respecto al *Libro Amarillo*, siempre he dicho que es un libro que me ha beneficiado mucho. Reconozco que es un libro que no hice, pero gocé de su fama, de sus virtudes. Me invitaron varias veces a dar cursos fuera de la Ciudad de México a otras universidades sobre el planteamiento del *Libro Amarillo*. No me sentía, a diferencia de otros compañeros del Departamento, tan orgulloso o vanidoso. Sabía que era un libro que trabajaba y que hacía mío y que gozaba de sus bondades, de sus virtudes, pero, finalmente, no era el propietario. Siempre reconocí que cabalgaba sobre un trabajo que habían hecho los otros.

El origen de ese libro era dar una salida didáctica a la problemática que representó la reorganización curricular de materias a modular y donde se veía básicamente que los maestros no dominaban contenidos. Dar cursos de objetivos no resolvió el problema, cuando los maestros demandaban

cómo organizar los contenidos, en ese sentido fue muy feliz la respuesta que dio ese libro. El apoyo efectivo que dio al interior de Iztacala, y fuera de Iztacala también fue muy feliz porque fue la única, que yo conozca, alternativa con ese nivel de difusión a la dominancia de la tecnología educativa. Mientras muchos enseñaban cómo hacer objetivos, o cómo usar materiales, cómo diseñar evaluaciones, nosotros enseñábamos cómo hacer estructuras conceptuales, cómo trabajar contenidos, y eso era muy bonito porque era una forma de decirles y de mostrarles a los maestros que el saber que ellos tenían, el trabajarlo como estructura conceptual, podían tener una imagen mucho más plástica y saber hacia donde ir; qué actividades incluir, qué técnicas emplear, qué formas de interacción, qué formas de evaluación pertinentes al contenido. Entonces, era bonito, era como acercarte al campo de los maestros y decir: “bueno tú tienes el saber, tú eres el que sabe, exprésalo”. Era muy difícil, costaba mucho trabajo que la gente agarrara la onda de cómo hacer la estructura conceptual. Pero una vez que lo pescaban se sentían muy orgullosos: “este es el saber que yo enseño”, y lo puede expresar en una estructura conceptual.

Afectuosamente me gustaba pues el libro, estaba inclusive orgulloso del planteamiento, sabía que no era mío, pero también tenía algunas distancias con el Libro, quizá no sabía mucho cuáles, pero sabía que no era perfecto, que no era contundente. Cuando entré a Iztacala, cuando me entrevistaron dije que me parecía que la estructura conceptual sólo servía para campos de conocimiento científicos claramente organizados, y eso pues molestó a uno de los autores del libro. Con el tiempo, le fui agarrando respeto al planteamiento, aunque quise apuntalar los huecos y las dificultades que veía -aunque no sabía claramente cómo-. Después, cuando empecé a leer otras cosas de currículum, de didáctica, de campos de conocimiento, empecé a reconocer, por un lado, que el artículo de estructuras conceptuales, que era casi el central del planteamiento, era un vil plagio (cosa que a mí siempre me ha molestado). Hay partes enteras, y sin citar, de Hilda Taba, de Pedro Lafourcade. Por otro lado, tenía cierta reticencia con el capítulo de psicología. Hay planteamientos que se me siguen haciendo interesantes; el de la estructura didáctica, el de metodología de la enseñanza.

LA PRODUCCIÓN PROPIA. ORDALÍA, LA PONENCIA INAUGURAL. *El primer texto escrito lo presenté, junto con otra compañera, en la ciudad de Xalapa, sobre Trayectoria de Docentes (El pedagogo frente a la trayectoria docente). Lo recuerdo con mucho cariño. El director del proyecto me comentó que una compañera estaba tratando de desarrollar ese tema (-sic- en ese tiempo estaba el texto de Ferry el de la Trayectoria Docente en francés, me enseñó el libro, no entendí una jota de francés; no lo leí) me puse a trabajar con ella. Diseñamos la ponencia con estructuras conceptuales, nos juntamos una o dos veces en su casa; discutimos largas horas con estructuras conceptuales, supongo que por ahí debo tener todavía esa estructura conceptual de la ponencia. Discutíamos y rehacíamos y tirábamos eso, e incorporábamos lo otro. Después nos pusimos a redactar; quizá, tal vez yo redacté un poco más. Fuimos y lo presentamos en Xalapa, para mí fue una situación muy estimulante en mi imagen.*

El contenido fue estudiar las trayectorias docentes, decíamos, básicamente, que no hay una trayectoria lineal, sino es una trayectoria, utilizando la frase que después leí de Jackson, “más como el vuelo de una mariposa, que como la trayectoria de una bala”. Muchos intentábamos señalar ahí la problemática de la institución que marca pasos, momentos, situaciones –no recuerdo exactamente qué decimos ahí del pedagogo frente a esa situación–, el esfuerzo mayor, para mí, era reconocer la trayectoria docente con muchos avatares –avances y retrocesos– de ningún modo lineales, más accidentales, más determinados por la dinámica institucional. Ese texto fue publicado años más tarde.

ORDALÍA, LA ESCRITURA DE AUTOR, LA TESIS. *Para mí era paralizante escribir porque tenía la figura del director del proyecto. Lo reconocí en aquel momento y lo reconozco ahora, fue muy difícil remontar eso, fue una empresa gigantesca. Lo que finalmente fue mi tesis fue algo muy circunstancial: dimos un curso sobre currículum y discutiendo sobre cómo estarían los temas y los puntos y las unidades, se vio que teníamos que hacer una introducción histórica al tema del currículum. Personal del departamento sugirió que eso lo podía tomar como tema de tesis de licenciatura. En mi tesis, no sólo me limité a presentar lo que ponían los libros de currículum, sino que puse un esquema, en el cual había un momento*

o situación social, un momento o situación educativa y la problemática curricular, cómo iba surgiendo. Muy con la impronta de mi trayectoria escolar, de historia y cultura, todo el tiempo siempre ha sido mi modo de hacer las cosas. Condiciones o situaciones socioculturales, luego lo del ambiente más amplio y luego lo específico. Finalmente, presenté la tesis cinco años después de haber egresado de la licenciatura.

ORDALÍA, LOS CONCEPTOS DE PRODUCCIÓN. En mi experiencia como pedagogo he trabajado alrededor de algunos conceptos. Primero, estructura es lo que articulaba en general el trabajo didáctico. Después, y simultáneamente –en muchos sentidos traslapada–, la noción de currículum, vista como una práctica social compleja. Desde que trabajé como ayudante de investigación, currículum era un discurso social, un discurso con connotaciones ideológicas, con consecuencias políticas, con sugerencias para configurar un tipo de práctica.

Para nosotros currículum no fue nunca una concepción instrumental, fue concebido como una problemática sociológica, lo cual trae un problema, porque cuando se sociologiza demasiado el discurso ya sea curricular o didáctico tiende a obscurecerse la problemática instrumental, la problemática que apoya para la intervención. En relación con lo instrumental, hubo la intención de darle su sitio, darle su lugar, no desconocer, no satanizar, no rechazarlo ni tampoco entender lo tecnológico de un modo delimitado. Pero sí había una suerte de relegamiento a un segundo plano y una concentración en la parte o en la dimensión más política o más ideológica, el significado más sociológico de currículum.

Después, quizá traslapándose –de hecho no creo que haya abandonado las etapas, o que hayan sido etapas sucesivas, sino quizás se van traslapando y muchas cosas permanecen–, si no continúo con una concepción estructural de la didáctica, sí con un planteamiento bastante próximo. Me parece que en el nivel superior es mucho más pertinente trabajar una aproximación plástica e inteligente, pero desde el punto de vista cognoscitivista o constructivista, en virtud de que hay que llevar a los alumnos a campos organizados de conocimiento, más que enseñar a partir de su motivación, o sus intereses, o su desarrollo, o su participación o su cultura.

En sentido amplio creo que en el nivel superior el trabajo es muy próximo a formar a la gente en campos de conocimiento; en ese sentido no he abandonado radicalmente esa idea. Igual en currículum, me identifican más como curricularista y en ese sentido tengo que responder a demandas en torno a la problemática de diseño curricular, de análisis, de currículum. La línea que menos me gusta y me interesa es la evaluación, pero digamos he trabajado mucho más en la perspectiva de la problemática de diseño y de análisis de práctica curriculares.

Desde finales de los años ochenta –no recuerdo exactamente–, paulatinamente, he accedido o irrumpido al tema o a la problemática de formación a partir de una primera experiencia de la maestría y luego con el intento de hacer la tesis de maestría sobre la línea de formación. Me estuve ocupando bastante tiempo, aunque de modo asistemático, de rastrear los orígenes de la noción de formación. No me interesaba tanto la línea de formación docente desde cual o tal perspectiva, sino el origen de la idea de formar. Empiezo a descubrir que el origen es una suerte de relevo de sucesión al discurso religioso, al discurso digamos, de hacer del hombre un hombre cristiano. Hay un relevamiento desde la época del Renacimiento, de la Ilustración, del Humanismo, de ese discurso, pero ya con contenidos laicos, en virtud de que se reconoce que es deseable que el individuo sea autónomo, que sea libre, que sea individuo, que sea racional. Se va configurando una concepción laica, racional del sujeto a formar. Los filósofos de gran envergadura (Hegel, Kant, Herder), hicieron unos aportes muy importantes en ese sentido; concebir pues a la formación como una concepción y una práctica social nueva de intervención sobre los sujetos, fue muy interesante, muy importante, muy relevante. Llevó mucho tiempo, se manifestó esta proximidad con el tema en el trabajo que participé, en la Elaboración de los Estados del Conocimiento del Congreso, del “Segundo Congreso de Investigación Educativa”.

Otro tema muy importante a lo largo de esa década, y de mi desempeño profesional, ha sido la problemática de la teoría educativa o teoría pedagógica. Empecé participando en algún coloquio, y con el director del proyecto escribí varios textos sobre la problemática de la teoría educativa; cuál es su naturaleza, su lógica. Algunos tocaron el tema del discurso racionalizador de la práctica educativa, otros sobre la pedagogía como interven-

ción racionalizadora. Otra dimensión que ha tenido ese interés ha sido la Pedagogía en la Institución de la Educación. Finalmente, con el director del proyecto he iniciado una polémica entre la posibilidad de que la pedagogía sea científica, me parece que siempre el eje rector de lo pedagógico de las teorías pedagógicas es una concepción valorativa, una visión deóntica, de una idea de cómo debe ser, y eso no es científico. En todo caso los estudios científicos podrán apoyar o ser una referencia, pero de ningún modo un elemento que se incorpore al pensamiento científico, porque corre el peligro de desplazarse el foco, de reconocer los intereses por los que uno interviene, por lo tanto, tiende a ocultarse a disiparse, digamos, el interés y los procesos de intervención. Creo que podrían ser los grandes conceptos o núcleos de interés temáticos en los que me he visto atrapado.

En relación con la idea de intervención creo que toda propuesta educativa, toda teoría pedagógica al definir un estado deseable, una idea de cómo debe ser el estudiante o el alumno o el egresado, para empezar está imponiendo ya una visión de cómo deben ser las cosas –en ese sentido ya estás interviniendo en configurarles la vida–; una visión que en principio es debatible. El hecho de que sea debatible, debe llamarnos a responsabilidad a los pedagogos, no hacer planteamientos alegres, he dicho varias veces eso, facilones, alegres, en torno a cómo deben ser las cosas, cómo debe ser el maestro, cómo debe ser el alumno. También he tratado de caracterizar a la Pedagogía como una trama argumentativa en donde se debaten concepciones de qué debe ser la formación de profesores.

El trabajo pedagógico, efectos de la práctica. Para ser pedagogo debes trabajar alrededor del deber ser; es inevitable. Me preocupa mucho ser un fanático del deber ser; vender ideales de completud, de bondad, de resolución de problemas, de todo, fanáticamente, sin razones, sin apelar a condiciones que expliquen el motivo del por qué debe ser así tal o cual cosa. Muy pronto –en mi trayectoria ya de pedagogo- tuve clara esta idea -creo que la tengo clara– de trabajar en pos del deber ser, pero no ser fanático del deber ser. Trabajar el deber ser es dar argumentos del por qué debe ser, dar razones del por qué deben ser así las cosas, y esas razones devienen de varias razones, es decir, de la lógica de un campo, de la lógica institucional. Es decir, de varios elementos que hacen que una práctica sea de determinado

modo y no del modo como alguien arbitrariamente crea, que es la otra forma, digamos más fanática, de trabajar en pos del deber ser.

Otra de las cosas que tengo claras es que nuestra práctica ha sucedido a los curas en la misión de humanizar, evangelizar, o transformar al mundo; cuando descubro eso me da una incomodidad espantosa, fue cuando me hizo reconocer que no estaba tan superado mi afán cristiano. Tal vez por eso tengo un escepticismo muy fuerte con todo aquello que se aproxime a discursos religiosos, a fervorines del domingo; a todo ese tipo de cosas (que yo tengo la buena y soy el bueno), no sólo la idea de un escepticismo, sino una bronca con esas imágenes. Escepticismo con que uno siempre hace un trabajo que ayuda a los otros, que hace un trabajo que esté ayudando a transformar la realidad, que está llevándoles la luz para transformar la realidad. Pero, luego, uno se pone a ver que hay maestros que son prácticamente analfabetas funcionales y -modestia a parte- uno le puede enseñar muchas cosas, puedes reproducirles digamos una teoría, o darles rudimentos; que aprendan, que estudien, que empiecen a cambiar, incorporar una cultura. Eso es reproducción y no está mal porque precisamente lo que intenta hacer la educación es ensanchar la racionalidad de la gente, es ensanchar la cultura, es ensanchar los conocimientos.

A veces hay casos que son de lamentable ignorancia, de lamentable falta de información. Negarse por un supuesto rollo crítico o una actitud crítica me parece torpe, me parece tonto. Negarse a enseñarles algo por negarse a presentarse como mesiánica, como mesiánico, también se me hace igualmente torpe. Creo que hay que asumir que alguien debe hacer un papel de directivo, de señalar lo que debe ser, cómo se debe hacer: es nuestro papel profesional, no se puede renunciar a ello. Ahora, que te la creas por enseñarle a un maestro totalmente carenciado algunos contenidos, pues es muy torpe también. (Frente a sociólogos o filósofos de gran envergadura el pedagogo se daría de frentazos.) Trabajar en pro del deber ser en educación, de la mejoría en educación, hay que hacerlo. Hay que hacerlo sabiendo que no se tiene la verdad, que hay límites, que tiene distorsiones lo que se está planteando, que está idealizando cosas; es la profesión, es el trabajo. Quizá es un afán racionalista, un afán laicizado de mejoría de la gente, el que personalmente tengo; quizá yo quiero ayudar a mejorar o a transformar a la gente, de una manera laica, de una manera racional.

Estar trabajando en la educación es trabajar por mejorar las prácticas y la responsabilidad de la gente. El pedagogo trabaja con la colaboración de la gente, con su consentimiento, con su plena participación racional y saber trabajar, inclusive, dirigiendo a la gente cuando la gente no tiene ni el más remoto elemento de cosas de educación, de análisis de su trabajo, de valorar la institución, de revisar las consecuencias políticas, sociales de su trabajo. Una experiencia reciente –estar con maestros con poca cultura en ciencias sociales y que a lo sumo leen el periódico– me hace pensar que nuestra labor es como lo decía Kant, labor de ilustración: es una tarea que uno tiene que hacer.

Esta labor no implica un sentido llano de reproducción, hay cosas que es importante, necesaria, social e históricamente que se reproduzcan, hay cosas que son indeseables, pero ponerse a pelear contra la reproducción, en general, me parece muy absurdo. Los pedagogos trabajamos –hasta e intentado bromearlo–, somos trabajadores del deber ser, somos vendedores de propuesta de mejoría, somos los reproductores y traficantes del saber socialmente establecido. La lógica sustancial, fundamental, de lo pedagógico tiene que ver con los modelos; uno va a modelizar. La polémica está en ver qué modelos son mejores (uno va en pos del deber ser). Ser Pedagogo y no estar en pro del deber ser pues es antitético, no existe. Entra a discusión ¿cuál es el deber ser que estamos debatiendo? Debatámoslo racionalmente, consistentemente, haber quién da argumentos mucho más consistentes y quién muestra que el deber ser que enarbola es más eficaz, más deseable en la práctica que los otros deber ser. No es tanto desconocer la lógica central o fundamental de la Pedagogía, sino tener una relación distinta con ella.

Los planteamientos de los pedagogos se diferencian de los legos en que éstos pueden estar basados en aspiraciones casi siempre de sentido común. Por el contrario, como pedagogos, nuestra tarea es decir cómo es que se va a hacer eso que uno cree que debe ser. Proporcionar orientaciones genéricas sobre la práctica, y más en particular de métodos específicos para ordenar actividades y ordenar procesos educativos congruentes con ese deber ser, con ese ideal. De nuevo es otra forma de intervención decir cómo hay que lograr, cómo hay que hacer al alumno, al maestro, al estudiante. Me parece que hay un ámbito muy contundente, muy fuerte in-

clusive que debería llamarnos a los pedagogos a reflexión sobre eso, lo que muchos autores llaman la creación de mentalidades en el maestro. Me parece que ahí los pedagogos, en las actividades de formación, intervenimos muy contundentemente. Quizá –y creo que este es el mayor alcance o el alcance más real, más efectivo de las actividades de formación–, más que lograr que los maestros tengan prácticas distintas o empleen procedimientos específicos y utilicen técnicas particulares, lo fundamental está en crear mentalidades, que consiste en configurar modos de entender la práctica educativa, la educación en general. Configurar esos modos de entender, dirigir su mirada y su atención a problemas que quizá tengan más que ver con las preocupaciones y problemas de los pedagogos que de los maestros que realizan su práctica docente. Obviamente, casi siempre se conectarán y se vincularán los problemas de pedagogos y de maestros porque ambos estamos inmersos de distintos modos en una misma práctica.

A través de mis actividades de formador me he dado cuenta que en algunos casos, hubo una actitud aprovechada por parte de los formadores; en muchas ocasiones utilizaban a grupos de maestros para que ellos trajeran datos o sistematizaran datos. Creo que hay casos en que los formadores usaron a los maestros como mano de obra barata, encargándoles actividades que les convenían más directamente a los formadores. Algunos han olvidado que la práctica del docente no se encuentra en las mismas condiciones que las de los formadores. Me parece muy importante que esa creación de mentalidades no pase por alto lo específico de la labor docente y cuando digo específico, estoy diciendo lo próximo a ellos, que se puede ir ensanchando como círculos concéntricos. Pero de ningún modo podemos pasar por alto las preocupaciones más directas, más inmediatas, las responsabilidades más propias de los maestros.

La institución y la práctica profesional. En los últimos años (1987 o 1988 o después de 1990) la actividad profesional se ha visto afectada por el Sistema de estímulos a la productividad (PRIDE). Este programa inicia cuando se demostró que un conductor de autobuses público superaba en salario al de un profesor universitario de tiempo completo con maestría y doctorado. Los estímulos a la productividad no llegaron como una demanda específica según la inserción laboral, sino como una demanda de que un maestro de tiempo completo tuviera un currículum amplio, que

cubriera un abanico más o menos amplio de actividades (docencia, asesorías, formas de difusión, formas escritas), distinta gama de productos. Finalmente, parece que sí ha llegado a una forma suficientemente amplia que permite que metas ahí todos los productos de tu trabajo sean o no de investigación.

Desde el PRIDE no nos evalúan como investigadores, pero sí internamente. En la UIICSE hay criterios –a veces claros, a veces no tan claros, a veces dichos por acuerdo oral, más que establecidos en un reglamento– para diferenciar los productos. Hay una suerte de presión, a que se vaya incrementando la calidad de los productos; es decir, de un artículo nacional, a un artículo internacional, a una revista internacional reconocida como científica.

TRAYECTORIA 3

LAS PRIMERAS INFLUENCIAS. Nací en el D.F., en el seno de una familia que se fue haciendo numerosa; de ocho hermanos ocupó el tercer lugar. Soy, desde pequeño, tranquilo y amante de los libros; me gusta adentrarme en diferentes campos de conocimiento. Regularmente andaba con un libro diferente bajo el brazo, por eso algunos amigos me decían que estaba medio loco. Bueno, este gusto inició cuando mi padre, animado por la idea de que aprendiéramos inglés, adquiría textos para leer en casa; era común que nos llevara a “La Lagunilla” para comprarnos libros sobre diferentes temas. A pesar de su empeño, debo confesar que *sigo siendo una papa para el inglés*. Eran otros temas los que llamaban mi atención, los de ciencias naturales; desde niño tuve un gusto especial por este ámbito. Cuando mi padre llevaba a la casa libros sobre estos temas, me los apartaba, *los veía como míos, mi padre los compraba para todos pero yo hacía mi apartadito; los de biología eran mis predilectos*.

Por la época en que iniciaba mis estudios no era generalizado que los niños fuesen al kínder. Ya después se convirtió en norma. No fui al kínder pero sí a un grupo de “Primeras letras”; dependía de la iglesia, *no era escuela oficial, era eclesiástica. Nos enseñaban las primeras letras, cuando entré a primaria ya sabía leer, ya sabía escribir, ya sabía sumar y ya me*

estaban enseñando a multiplicar. Sí me enseñaron un montón de cosas. Ahí cada quien hacía las cosas a su ritmo, a su modo, no nos exigían nada, simplemente nos pedían que trabajáramos; no creo que hayan estado ligados a alguna tendencia pedagógica, simplemente era como una manera de educar, de sentir que te estabas aproximando a algo. No tenían la obligación de sacarte con algún nivel, ni con una maduración ni nada. Cada quien hacía lo que podía y a mí eso me gustaba.

La escuela primaria fue diferente, ya sabía muchas cosas que no demostraba. Fui muy tranquilo, inhibido; cuando enseñaban temas que ya sabía no me ponía a jugar en el salón, escuchaba. *Siempre seguía lo que me decían: había que tararear cancioncitas, pues las tarareaba; si había que hacer tal cosa lo hacía. Sentía que ese era como que mi lugar dentro de la escuela, a decir verdad me gustaba más estar en el grupo de primeras letras –me sentía como más suelto–, la primaria era como una situación opresiva; lo viví así como una situación de obligación, de autoritarismo, entonces me sometía.*

En casa no me presionaban con los asuntos escolares, cosa que sí pasaba con algunos de mis hermanos; mis padres los supervisaban, les hacían un seguimiento más puntual. Personalmente, siempre iba bien aunque nunca fui un excelente alumno. *Nunca supe lo que era ir bien, excelente; sí iba intermedio. De lo que me acuerdo es que antes tenía miedo de reprobado, y que pasaba. En la escuela había tres grandes graduaciones de los alumnos: estás reprobado, o estás de a panzazo o vas bien; yo iba bien, porque ir de a panzazo era estar en el borde, en un límite, era peligroso porque podías pasar a la rueda de los reprobados. En la primaria seguí el patrón que me enseñaban.*

MAESTROS. Tenía, como todos los chicos, contacto con los maestros, pero no era de los que establecía una relación cercana con ellos, de ese tipo de relaciones tan estrecha que une a los padres, que se tratan como amigos, que te dan constantemente palmaditas: no. *Era un alumno que tenía relaciones afectivas hacia ellos: unos me caían mal, a unos les tenía pánico, terror, había otros que me caían bien. La maestra que más me enseñó fue la de sexto, sentí que fue un repaso general de todo; era una chava estructuradísima. No sé si se puede hablar en términos así de cierto*

afecto más fuerte ... sí se puede decir que había un enamoramiento de mí hacia ella, era una chava, desde mi punto de vista, muy organizada para todo lo que iba a hacer y todo lo que ponía en el pizarrón. Todo lo que explicaba lo entendía perfectamente. Si puedo decir que hubo una persona en la primaria que me marcó, fue ella. Era muy organizada, tenía un muy bello uso del pizarrón: empezar por la esquina superior izquierda a anotar las cosas y cómo todo se iba desarrollando, todo a manera de columnas, casi a manera de columnas, cómo se iba estructurando todo, como si fuera un libro.

No había un estilo definido de los maestros en la escuela secundaria; esperaba que dijeran algo más sobre los contenidos que se trataban en los cursos. Había profesores organizados, había algunos que sólo coto-reaban: recuerdo un profesor que siempre les ponía a las chavas 10, sólo por el hecho de ser chavas (Cuando llegaba al salón de clase se sentaba, traía a su escritorio a sus alumnas preferidas *porque eso sí, era un cuate que manoseaba a las chavas y todos los demás estábamos hechos bola*, en otra parte). *El día que quería o se enojaba se ponía a dictarnos, cuando nos calificaba todo consistía en entregarle una carpeta –de las características que él pedía– con sus apuntes pasados en limpio, con estampitas, etcétera. El día que calificaba hacía que todos nos formáramos, iba revisando página por página, pero revisar página por página significaba irle poniendo paloma; y asignaba una calificación. Independientemente del esfuerzo que hiciera nunca iba a tener 10. Incluso aprendí después (porque lo tuve los tres años) que yo podía poner hasta groserías en los apuntes y nunca se iba a dar cuenta y lo llegué a hacer. A mis amigos les enseñaba que en medio de los apuntes ponía groserías, sabía que iban. Sobre esas anotaciones me ponía las calificaciones. Ese era como el contramodelo.*

Había otros profesores que no nos enseñaban nunca, por ejemplo la de español; en esta materia todavía tengo un gran descalabro. La clase de biología me gustaba mucho, pero no era capaz de demostrarle a la maestra lo que sabía, no lograba acercarme a ella para demostrar mi interés por la disciplina. En esta clase me di cuenta de mi incapacidad para enunciar cosas, por contraste observé que algunos de mis compañeros tenían una gran facilidad para ello: lo que sentía, después lo pude comprender como déficit cultural.

En el bachillerato la situación cambió, mis maestros, en conjunto, eran diferentes. La situación social se modificó en México cuando ingresé de la escuela primaria: *cuando salgo se da el movimiento del 68, entro al bachillerato en el 72 (un año después de la primera generación de los CCH que vivió el movimiento del 71) y me encuentro con una efervescencia grande en los CCH's. Entré al plantel Vallejo, todos decían que era una nueva forma de aprender, otra forma de hacer las cosas. Había el clásico "aprender a aprender, aprender a ser y aprender a hacer". Mis profesores fueron dirigentes destacados en aquel tiempo, algunos de ellos fundaron la "Prepa Popular", recuerdo a M. E. E. C. y J. M. Estos profesores me enseñaron a ver los contenidos históricos de una manera diferente, debido al contacto con ellos, experimenté un vuelco hacia las ciencias sociales, un vuelco que no he acabado de asimilar, en este sentido me siento incompleto; me siguen gustando las ciencias naturales, pero por primera vez en la vida pues me gustan las ciencias sociales.*

En el CCH los profesores se creían realmente lo que estaban haciendo y eran consecuentes con sus principios. En la secundaria los profesores te pedían que vieras los contenidos en el libro, que aprendieras del libro. En bachillerato decían "vayan a la biblioteca"; ahí encontré las bibliotecas de accesos abiertos por primera vez, en donde se podías llegar y agarrar el libro y buscar. Para mí el modelo CCH era algo muy bueno, dejaban investigar en serio. Alguna vez llegué a decir, y tal vez en ciertos casos pueda parecer exagerado, pero sentí que para mí fue más formativo el bachillerato que el nivel profesional. Los maestros nos mostraban que éramos capaces de hacer diferentes cosas, sentía que se me podía poner enfrente lo que fuera y era capaz de hacerlo.

RELACIONES CON COMPAÑEROS. Mi interés por la lectura de los libros que mi padre compraba hizo que fuese un alumno adelantado en algunos contenidos que se daban en la primaria. Me detenía a observar y, a veces, no comprendía cómo es que algunos de los contenidos que se mostraban en el salón no eran asimilados. Tenía afición especial por la biología, sólo era cosa de leer y aprender. Recuerdo que una vez mi padre compró "El reino animal", tenía dibujos y explicaciones: perfectamente aprendí las características de los cinco grupos incluidos

en esta clasificación. En algunas ocasiones ayudaba a mis compañeros, pero tampoco estaba interesado en sobresalir. Les enseñaba a partir de la forma en que a mí me salían las cosas. En la primaria nunca me sentí en desventaja pero tampoco era de los excelentes, no formaba parte de grupos especiales entre los compañeros. La situación cambió en la secundaria, entré a una escuela mixta. Aquí era más clara la existencia de grupos. Algunos grupos se conformaban por el nivel cultural –frente a ellos uno se sentía en cierta desventaja–, había grupos de inteligentes, desmadrosos y de los deportistas. Era un indefinido, pero en algún *sentido me afectaba, hubiera querido pertenecer a ese grupo de los inteligentes, de los que sabían hablar, expresarse ante sus maestros*. Relativamente consciente de esta deficiencia, observaba a mis compañeros. De uno de los inteligentes aprendí el estilo que tenía para dar respuesta a las preguntas que los profesores le planteaban.

También aprendí que las chicas buscan a los chicos si tienen alguna habilidad, aprendí que uno puede *llamar la atención en la interacción, o sea pasar por alguien que sabe decir las cosas, que conoce. Quería estar en los inteligentes y con las chavas inteligentes*. También me di cuenta que a las chicas les gustaban los deportistas y en el tercer año de la secundaria me incluí en equipos deportivos. Nunca compenetré en juegos de conjunto, pero sí conseguí algo *curioso, logré buscar un lugar en donde pudiera estar solo, pero en conjunto, como sería atletismo (lo único que no me gustaba era la carrera de relevos) podía quedarme atrás pero llegaba, y la satisfacción era que muchos otros no podían ni llegar a la meta. Por más que fuera el último lugar sabía que con eso estaba superando a otros que ni siquiera lo intentaban*. Así, formé parte de un equipo sin que compitiera con nadie. Conseguir esto me hizo superar el miedo que sentía en la secundaria, principalmente en los dos primeros años. El tercero fue de descubrimiento y de nuevas relaciones: aprendí que es importante la forma en que uno se presenta a la gente; me permitió superar muchos miedos.

DÉFICIT. Veamos un poco lo del déficit. En la clase de biología de la escuela secundaria me di cuenta de que no era capaz de argumentar como otros compañeros lo hacían. Concretamente, una vez fuimos a un parque –*atrás de La Villa de Guadalupe*–, *era una práctica de campo*. Nos

reunieron a todos, *con nuestro cuaderno y el maestro nos dijo: “a ver, qué ven”*. Y yo pues decía: *campo*. Sí, pero un compañero dijo las características, entre otros temas habló de la humedad. Y yo decía, *pues sí es cierto, sí hay humedad, ¿por qué yo no me daba cuenta?* La maestra continuaba: *“bueno, pero ¿la humedad cómo está?”* Y alguien respondía: *“pues porque las hojas tienen gotitas de agua”*. *“Muy bien” les decía*. Me preguntaba *¿tantas cosas ven?, ¡yo no las veo!* A la vez sabía que era cierto lo que mis compañeros respondían. *A mí se me hacía que yo veía el cuadro parejo, no lo analizaba*. Los cuates respondían con frases, con términos que yo no utilizaba, su capacidad de descripción era mayor que la mía.

Me daba cuenta de un déficit de expresión; sentía como que yo no era capaz de hablar y de describir ciertas cosas que pasaban en el entorno. Pero pasada esa situación traumática no me esforzaba mucho por resarcir ese déficit; simplemente lo sentía, en los momentos específicos, como una incapacidad, una incapacidad de hacer, de describir. Luego en clase también lo veía, pedían opiniones y yo no sabía dar opiniones. A veces me afectaba y me sentía en desventaja. Entonces fue cuando de repente me di cuenta del estilo de un compañero que respondía bien y, por ello, era catalogado como inteligente. Una vez le preguntaron: *“en el caso de que tú vieras a una persona sufrir un accidente ¿qué harías?”*. Este cuate siempre empezaba sus respuestas diciendo frases o palabras que ya estaban en la pregunta, tal vez un poco para ir construyendo la respuesta y un poco para darle continuidad. Empezaba: *“en el caso que yo viese una persona, yo tal vez” ...* Y yo decía: *“¡Ah!, ¡ahí hay un truco!”* De lo contrario se quedaría uno callado, y pasaría por gente que no sabe hablar. Dije: *“ese truco me lo voy a aprender”*, trataba así *de remontar ese déficit que sentía, que tenía*.

También en secundaria aprendí a dar la cara, a enfrentar las relaciones violentas que se dan cuando se es adolescente. Por otro lado, y en vista a superar mi déficit cultural, leía libros de diferentes campos de conocimiento.

CONTENIDOS. Mi temprana afición a las ciencias naturales, en especial a los contenidos de la Biología, me llevó a relacionarme con el contenido de una manera especial, que ha marcado mi posterior forma de meterme al estudio de las diferentes disciplinas. Encontrar una lógica

en la disciplina es como encontrar un paradigma que permite explicar muchas cosas a la vez. Algo similar acontecía con las matemáticas, eran dos disciplinas en las que me sentía competente y que aprendí a organizar del mismo modo.

Mi gusto por las matemáticas se inició cuando descubrí una fórmula para resolver problemas; todo podía ser aprendido si se conocía un modelo sustantivo, esta idea se consolidó ante mi dificultad de resolver problemas. *Por el quinto año de primaria, mi mamá, en el rollo de ver a su pobre hijo desecho en lágrimas porque no podía resolver un problema, me ayudó en la solución del siguiente problema: un cuarto de kilo cuesta tres pesos, ¿cuánto cuesta kilo y medio? Mi mamá se acercó y me dijo: “bueno, a ver, ¿cuál es el problema?”*, hizo un razonamiento que hasta la fecha uso. *Siempre tengo que saber cuánto vale la unidad; el primer paso es saber cuánto vale la unidad, y el segundo ya cuánto vale la parte. A partir de ahí me di cuenta que todo era sencillo, primero se tenía que saber cuánto vale el total y de ahí entonces ya cuánto valen las fracciones, los múltiplos, submúltiplos.* Lo mismo le digo a aquellos que tienen dificultades, lo primero que se tiene que hacer es encontrar la unidad *como patrón* y, en segundo lugar, encontrar el sentido del problema. Así, el que piensa y el problema se unen.

De esta manera empecé a tratar a todos los contenidos, buscándoles una lógica, una estructura básica. A la vez que descubrí una forma básica, percibí que los problemas *se resuelven de muchas maneras. En la secundaria jugué a resolver de diferentes formas un problema.* Trataba de seguir y entender los problemas que venían en los libros y aplicarlos, eran diferentes caminos pero el resultado era el mismo, por ello me quedé con mi método. Cuando veo que la gente tiene problemas al resolver determinados problemas le muestro cómo fue que yo lo solucioné, a mis amigos les ayudaba; *sentía que les conducía a una manera lógica de ver las cosas, puedo decir que no toda la gente me entendía.*

El interés particular por la biología y la matemática era estable, lo que variaba mucho era la relación con los maestros que tenían a su cargo la enseñanza de estas materias. Algunos tenían mal carácter, pero en general me gustaba cómo la enseñaban, aunque a mis compañeros no les gustara tanto. *Con el profesor de biología de tercero tuve un regreso a una situación placentera, aunque el cuate era muy autoritario y gritón y cosas*

así también; a la vez representaba una figura paterna muy interesante porque también sabía ser tierno.

Llegaba y decía: “si ustedes trabajan no van a tener ningún problema”, la primera situación que hacía pensar, es que este cuate sería autoritario; “lo que sea, pero si trabajo, logro”. Nos dictaba apuntes, los teníamos que tener en limpio, hacía sus esquemas en el pizarrón y los teníamos que copiar exactamente. Pero si se cumplía con eso –además los exámenes que hacía estaban apegados a los apuntes que él daba- pasaba. A mí me gustaba la biología, a lo mejor no era el mejor método para enseñar biología, sin embargo no me representaba problema. Me gustaban sus apuntes; los veía (como estas cartografías en las que yo podía leer) eran apuntes bonitos, dibujos bonitos. Me decía: “me gusta la materia, si preguntan sobre eso, no hay problema”.

Otra cosa eran español e historia. La materia de español no era de mi total agrado. Lo mismo pasaba con historia, no les encontraba sustancia, parecía que todo tenía que aprenderse en secuencia, con fechas.

ORDALÍA, ORGANIZAR CONOCIMIENTO A TRAVÉS DE ESQUEMAS. La forma de resolver el problema de matemáticas me impactó. Todo era susceptible de ser organizado alrededor de un esquema. *Se puede encontrar una configuración, independientemente de la variedad de problemas que haya. Esa misma configuración se puede aplicar a diferentes casos; no se necesita aprender ni fórmulas, ni fechas, ni personajes, ni definiciones, sino lo que se necesita saber es cuál es la lógica de estructuración con la que se va a resolver un problema y ya.*

Hasta antes del bachillerato era pavoroso aprenderse de memoria los contenidos de historia. Recuerdo que una vez el tema era Egipto. Teníamos que aprendernos los nombres de las pirámides y era horrible. Después cambiaron las cosas cuando aprendí que todas las culturas florecieron cerca de los ríos, para mí eso no era un esquema, pero era un principio que podría organizar la información; lo peor de todo es que en los exámenes eso no te lo preguntaban.

Algo similar pasó en la clase de Español de la secundaria. La maestra no enseñaba, y yo iba muy mal. Un día tomé una resolución, me dije “si el libro lo piden ha de ser por algo”. Me puse a leerlo, llegó el momento en que

me gustó y avancé más de lo que la maestra daba. Otra vez los esquemas, todo cambió cuando encontré los esquemas y supe cuáles eran las estructuras de los verbos, cuáles eran los tiempos verbales, cuándo un verbo es irregular y cambia su estructura, etcétera: encontré que había reglas y en la clase observaba a la maestra. Respiré tranquilo, porque en ese momento dije “esta materia la paso sin ningún problema”; ya iba gustoso. Esa maestra que me representaba tanto terror, la veía hacer sus berrinches, alardear de que ella en sus tiempos estudiaba mucho y de que nosotros éramos unos tontos. La veía como alguien sin fuerza, como alguien que actúa pero que no tenía razón de actuar. Ya le había quitado su conocimiento, ya tenía el arma, a partir de ella armaría el subsiguiente contenido.

Lo de los esquemas lo trasladé a las relaciones entre mis compañeros, alguna vez tuve problemas con un bravucón, lo enfrenté con cara adusta, le dije: “pues tranquilo” y que me dice “no hay bronca”. Desde entonces no me volvió a molestar, aprendí que es más cómo te presentes, es más cómo te vea la gente y no ese terror tan grande que tenía a hacer las cosas; uno sabe que si bien no tienes todas las de ganar, que no eres experto en todas las cosas, pero que puedes buscarte un lugar.

Con la idea de que el conocimiento puede tener una estructura coherente y organizada arribé al bachillerato. Se produjo un agradable encuentro con las ciencias sociales; antes no me gustaba la historia, pero el CCH me permitió introducirme en este ámbito que hasta el momento había sido alejado. Me presentaron la historia a través de los esquemas fundamentales de Martha Harnnecker; una visión estructuralista de los temas sociales. *El esquema era bonito, pero había muchas dificultades para llenarlo, las cosas son vivas y sentía que había cosas que no podía explicar.* Por la época inicié mi participación en grupos políticos y la búsqueda de ideas sustantivas de cada campo se incrementó al ingresar a la carrera de psicología.

GRUPOS DE REFERENCIA, PARTICIPACIÓN POLÍTICA. El ambiente del CCH me incentivó a participar en actividades políticas; *el único año en el que saqué MB en todas las materias fue en tercer año de CCH; era como motivo de orgullo decir soy activista (de los que andan boteando, de los que andan pegando periódicos murales, de los que andan yendo a*

mítines, de los que hacen una gran cantidad de cosas de este tipo), y también me dedico a estudiar. Era mi orgullo personal; cuando entré a la carrera lo traté de reproducir. Quería demostrarme que era capaz de hacer eso, que por mis méritos lograría hacer varias cosas y a la vez ser buen estudiante. Nunca fui tras los maestros para pelear por las calificaciones. Las calificaciones altas no las logré ni como una prebenda, ni las logré por andar de barbero. Me esforcé por mostrar que podía y lo logré. Nadie me lo exigió. Era como un ideal de estudiante que yo mismo me impuse y que continué en los estudios de psicología.

Tenía algunas razones para tratar de reconciliar la actividad académica con la política. La biografía de los políticos que respetaba mostraba a líderes, en este caso del marxismo, como cuates serios, que se dedicaron *en serio a estudiar*, por ejemplo Marx. *Engels también tenía una trayectoria intelectual fuerte; Lenin había sido un estudiante con premios. Bueno, era como continuar, como seguir ese tipo de trayectoria.* Era una forma de superar la desventaja que yo había sentido en la escuela secundaria.

Para mí los políticos no hacían cosas porque las sintieran, sino que eran cuates que pensaban cómo se mejorarían las cosas *haciendo de alguna manera ciencia*. Por esta época fue Salvador Allende a la Universidad de Guadalajara y dijo algo así como que valoraba a los jóvenes socialistas, pero que prefería un técnico a varios socialistas. Eso no me gustó, *siempre identifiqué a los técnicos como reaccionarios, siempre he visto a los técnicos como cuadrados.* Que un socialista dijera eso no lo concebía en esa época, nuestra idea de ser militante de izquierdas no se equiparaba a la de técnicos; *para el grupo en que yo me juntaba era necesario reunir tres requisitos: ser socialista, académico y activista.*

En relación con la conjunción de estos aspectos, los grupos políticos diferían. Alguna vez discutí con otro activista y criticaba nuestra posición, afirmaba que nosotros hacíamos mucha teoría, él criticaba el énfasis en lo teórico y, por el contrario, *a mí me enorgullecía, así pertenecía al grupo de los activistas académicos.*

PROFESIÓN. ELECCIÓN DE CARRERA. Me sentía ligado a las ciencias naturales y había pensado estudiar la carrera de Físico Matemáticas hasta antes de finalizar el bachillerato. Pero el enfrentamiento con los

contenidos de historia me hizo reconsiderar; mis intereses oscilaban en dos campos: en las ciencias naturales y en las sociales. Tenía que decidirme y no fue fácil. *Por cuestiones de personalidad siempre he buscado los justos medios –un poco aristotélicamente–, cuando no puedo decidir entre dos cosas me quedo en medio. Eso ha sido desde hace mucho, también era como una situación de no querer perder todo lo que gané en cuanto a la situación de las ciencias sociales. Pero tampoco querer perder lo que ya se tenía de las ciencias naturales. Quedarme en medio me permitiría caminar para cualquiera de los dos ámbitos. En lo particular me ha servido, si se lo ve desde el punto de vista pragmático; en el área tecnológica me puedo desarrollar sin que me pongan muchos peros. Personalmente, estoy en condiciones de dialogar con gente de ciencias sociales y de otros campos ya que la carrera de psicología se ubicaba en el intersticio de las ciencias sociales y de las naturales, por eso la elegí.*

El ambiente cultural de la época puede ser otra de las causas de mi elección, en especial del marxismo que circulaba a mediados de la década de los setenta. No se veía mal ser conductista y marxista; los dos campos no se oponían. Ya dije que estaba metido en la idea de esquemas, me inicié en el Marxismo desde un punto de vista esquemático, y se mostraba la psicología rusa (una especie de conductismo) emparentada con el marxismo. La situación hacía que se percibiera un enlace entre *conductismo y humanismo*. Se incorpora a este punto el hecho de que muchos de mis maestros activistas también eran conductistas. *A nivel internacional supe que en Colombia, había frases que decían “conductista comunista”*. En el ambiente se hablaba mucho de conductas, en ese momento con la traducción de Piaget se incorporó la idea de proceso y estructura. Había una reinterpretación constante de los esquemas teóricos que ahora podemos decir que correspondían a diferentes tradiciones, pero muchas se reunían alrededor del estructuralismo.

Estudí psicología en una escuela que dependía de la UNAM, pero que no se encontraba en la zona universitaria, eso creó muchos problemas, participé en varios de los movimientos que se hicieron. La ENEP-I se implantó en una zona desprovista de muchas cosas, *la gente quería cineclubs, por ejemplo, quería un ambiente cultural, quería algún comedor, que hubiese un auditorio.*

La otra particularidad de la recién creada carrera de psicología era la orientación teórica que impuso en la formación de estudiantes: el conductismo. La eventualidad de innovar en la enseñanza superior permitió que se planteara una licenciatura completamente vinculada a la perspectiva conductual. No sin alguna oposición. El primer semestre fue una batalla por demostrar la importancia del conductismo y de su vinculación con otros campos. Por ejemplo, para exponer que el conductismo había tenido su importancia en la historia leímos “El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre” de Engels, texto que se podría leer desde una perspectiva conductista. Se demostraba que *el hombre, con base en su conducta, ha ido desarrollando y ampliando su horizonte e incluso haciendo que eso repercute en la situación biológica, en su situación social. La conclusión final era: vean el poder de la conducta y de los instrumentos; era un artículo reinterpretado desde el punto de vista conductista, y así como ese varios más. No dejaron de haber, por aquel tiempo, artículos en revistas sobre conductismo y marxismo. Hace poco vi un libro que se llama “El Marxismo analítico” que es una interpretación desde el punto de vista de la filosofía analítica del marxismo.*

La situación fue cambiando, al final del primer semestre ya tenía dudas sobre el conductismo. Una vez en una asamblea se cuestionaba nuestra orientación conductista; decía: *“miren yo soy conductista, pero no me opongo a que vengan otras”.* Era un alarde de pluralismo. El tiempo pasó y la oposición al conductismo se hizo mayor. Después de un balance vi que *el marxismo me había dado muchas herramientas y el conductismo no. No podía dejar de pensar desde el punto de vista de pares dialécticos, por ejemplo. No podía dejar de pensar en los procesos en donde había una movilidad y en donde había cambios. En el conductismo nunca los encontraba. El marxismo me enseñó a dudar de él mismo (agarraba el marxismo como receta en muchos casos), o siento que los que me enseñaron marxismo me dieron esa posibilidad; algo así como que ya tienes construida la cosa, trata de atacarla para ver si de veras funciona. El conductismo no te lo permitía, el conductismo era un esquema cerrado, parecía una iglesia: si se cuestionaba una de sus bases, siempre había un alud de críticas sobre ti. Fácilmente te tachaban de mentalista. El marxismo nunca, que yo supiera, me había negado la palabra y el conductismo sí me la negaba.*

El ingreso a la licenciatura me enfrentó con personas a las que calificué de intelectuales; tenía un compañero que tocaba música, leía mucha literatura, conocía diferentes campos, sabía alemán y daba clases de inglés, además de que había viajado mucho. ¡Tenía tan sólo dos años más que yo! Sentía que el handicap que se tenía que remontar era mucho, ante esa adversidad (o retraso) el acudir a los esquemas me era útil. Cogía libros de diferentes contenidos y me concentraba en ellos para buscar el esquema básico de cada disciplina. Pensaba, por ejemplo, “*entras a Derecho y le pescas cuál es el esquema, después de ahí todo lo puedes interpretar, todo lo puedes jalar. Si entras a biología también*”. Como que era posible armarse de *los algoritmos básicos de la materia*. Por eso andaba con un libro diferente bajo el brazo; los leía, pero muchos de ellos no los terminé. Era como la *búsqueda de la completud, sentía que sí se podía*. Más adelante comprendí que *todas las cosas tienen procesos, que una reflexión tarda años en llegar, los libros la pueden tener resuelta, pero las personas tenemos otro tiempo para procesar la problemática de los campos de conocimiento*.

Otro de los procesos que se dieron en la carrera fue la reinterpretación de posiciones, de posturas teóricas, fue algo muy curioso. La articulación de tradiciones teóricas alrededor del tema de la conducta fue un eje que permitía algunas operaciones, como sería la traducción o reinterpretación de posiciones que podrían ser claramente divergentes. Se mostraban en planos semejantes la psicología rusa, el marxismo, el conductismo, algunos elementos piagetianos: *era una mezcla*. También en la carrera de psicología revisamos a Freire, *cómo que era reinterpretada su posición. Uno no se daba cuenta de las contradicciones, más bien se vivían las cosas y se trataba de ir armándolas en un paradigma*. En este paquete también entraron algo de Foucault y Bachelard. La utilización de diversas tradiciones estaba sancionada en la carrera de psicología que, en la búsqueda de la pluralidad, de estar abiertos a nuevas corrientes, tomaba cosas de otros campos.

Ante la conciencia de los límites del conductismo queríamos conocer los argumentos de otras tradiciones, organizamos un evento para escuchar a sus representantes. Por esa época salió un libro que cuestionaba fuertemente algunas tradiciones en psicología, era “Psicología: ideología

y ciencia”. Invitamos a sus autores (y a otros), el evento provocó grandes expectativas. Pero pronto se olvidó, el peso de la institución hizo que eso se borrara pronto de la memoria de los estudiantes. Continué con la formación que preveía el currículum. Al poco tiempo me pareció que los contenidos eran repetitivos. Todos mis maestros en la carrera se quedaban en el mismo esquema, no lo ampliaban. Sólo vi que F.C. nos mostraba el contenido de una forma más abierta, no tan dogmática (me encantaba cómo utilizaba el pizarrón), no duró mucho como maestro, Iztacala estaba muy alejada de su centro de trabajo.

En un balance era fácil ver que las líneas fundamentales del conductismo ya las había aprendido en el CCH. Modifiqué mi adhesión a esta escuela y, por lo tanto, me convertí en un estudiante que no era bien recibido por los profesores; les cuestionaba constantemente los planteamientos de la teoría conductual y trataba de mostrar sus vacíos, las incongruencias internas que percibía y que muchas veces ellos no querían aceptar.

TRABAJOS PREVIOS AL INGRESO A LA ENEP-I. En los últimos semestres de la carrera trabajé como docente en una escuela de regularización para alumnos de secundaria. No me gustó, fue *hasta traumático*. Primero, di clases en contenidos que no dominaba (geografía, historia), segundo, en el tiempo que se tenía previsto, dos horas a la semana, era imposible ser un buen docente y realizar actividades de forma agradable, inevitablemente se convertía en una clase tradicional. Volcaba sobre ellos ideas, conocimientos que ya habían visto, los chicos *se aburrían soberanamente; no estaban para oír de nuevo lo mismo que habían escuchado durante tres años de secundaria, nada más que ahora en dos semanas*. Me era imposible resumir y no sabía tampoco qué enfatizar. Creo que me pagaron por algo que no tenía frutos, sentí que debía haber hecho algo más que llegar y abrir la boca y recitar cosas. ¡Eso no era ser docente!

ENTRADA A LA ENEP-I. No había terminado los créditos de la carrera cuando salió una convocatoria para cubrir plazas de ayudante de profesor, requerían ayudantes de profesor. Las áreas de psicología eran varias, pensé detenidamente en cuál de ellas concursar. *No me gustaba educación especial y rehabilitación, me gustaba algo educativa, algo so-*

cial. Pero lo que no me gustaba de social era que tuviera que ir a prácticas de campo y no ser buen líder; a pesar de que fui activista no fui líder y para las características de un líder sentía que me faltaba mucho; me aterraba tener que hacer psicología social. Sondeé diferentes áreas y vi la de métodos cuantitativos. Dije, métodos cuantitativos me asegura varias cosas: uno que casi nadie entra (a la mayoría le aterran las matemáticas); segundo, a los pocos que traten de entrar yo puedo darles batalla; tercero, me aseguraba cierto problema emocional (pues sentía que no podía trabajar con los problemas de la gente). Métodos cuantitativos es meterse a hacer formulaciones matemáticas.

Esa decisión me permitía seguir en el punto intermedio de las ciencias sociales y las naturales. Sería capaz de *desarrollarme como profesor desde una manera regular, porque yo en ese momento me di cuenta que las características deseable de profesor no las tenía; el profesor bien organizado, que expresa lo que quiere de una manera clara, que sabe llevar el hilo de la argumentación a ciertos puntos, que sabe estructurar actividades para los alumnos, que no nada más habla, que sabe estructurar actividades significativas.* Esas cualidades no las poseía, pero ahora tenía tiempo, cierto, un tiempo reglamentario, pero suficiente para mostrar las cuestiones que se tratarían en los cursos; en estas condiciones sí podría desenvolverme, no sería tan complicado.

Por otro lado, me di cuenta de que lograba mostrar mis habilidades docentes en sesiones individuales, era *bueno para enseñanza tutorial siempre y cuando y la otra gente esté interesada en lo que está haciendo, no obligada a ir a una tutoría. De eso me di cuenta desde secundaria cuando ayudaba a mis compañeros en cuestiones de matemáticas. Con gente no motivada soy pésimo, con gente motivada puedo llegar a ser un maestro. Pero si la gente dice: “pues a mí me mandaron a este grupo, enséñame”, se me hace totalmente difícil, no encuentro las herramientas para motivar a la gente. Con todo ello aprendí que la pedagogía o el trabajo del pedagogo es una labor ingrata en muchos casos, así como la del cohetero y la del bombero. La de cohetero es que, o prendió mucho, o se cebó; la del bombero porque dicen que si no se quema, la riega. La labor del pedagogo es ingrata.*

Con todas mis aprensiones sobre la figura el rol del docente inicié mis actividades como ayudante de profesor. Con la transformación curricular que se vivía en ENEP-I se generaron políticas de formación del personal docente. A pesar de que sólo tenía 12 horas de contratación, era obligatorio asistir a los cursos que impartía el Departamento de Pedagogía. No solamente se trataba de aprender ciertas cuestiones relativas a las técnicas didácticas, había una idea más general *que supiésemos que nosotros éramos parte de un sistema más general que era el sistema curricular*. Después del curso y de conversaciones con el jefe de sección que tenía a su cargo las tareas de formación docente me incorporé al Departamento a formar parte del equipo; fue a principios de 1979. Por esa época ya estaba estructurado el *Libro Amarillo*, inicialmente circuló en fotocopias, al poco salió la primera edición.

Me di cuenta de la estructura básica de las actividades de formación cuando empecé a impartir los cursos, ahí fue cuando conocí realmente los contenidos. Cuando tomé el curso entendí de una manera totalmente diferente la estructura teórica que manejaban los formadores. Eso se lo comenté a una compañera del Departamento. Como alumno reinterpreté los contenidos que impartían los formadores en el curso que titulaban “Introducción a la Didáctica de la Educación Superior”. Debido a mi situación como militante, cuando los formadores *hablaban de la estructura metodológica de base pensaba que, efectivamente, lo que había que hacer era una estructura metodológica de base*, en el sentido de que los profesores actuaran como equipo, pertenecientes a lo institucional y a la vez ligados a cuestiones políticas. Ante esta declaración percibí que los cursos de formación modificaron mi lenguaje, preferí hablar sólo de estructura metodológica, sin lo de base. Este hecho trasluce algo que es constante en la formación (y que es producto de mi experiencia); los docentes reinterpretan con su bagaje, con su estructura, los contenidos previstos en las actividades de formación.

LAS POSICIONES INICIALES. Con esa experiencia, con doce horas, inicié mis actividades en el Departamento; a pesar de ser psicólogo empecé a formar parte de los pedagogos, me identifiqué con ellos, al punto de que también me siento pedagogo. Uno de los primeros emblemas que

nos unificó fue la oposición a la tecnología educativa y su impacto en las innovaciones curriculares que se experimentaban en la recién creada ENEP-I. Se jugaban muchas cuestiones de poder en las transformaciones de los planes de estudio; cuando se realizó la de Psicología el coordinador (renombrado conductista) dijo que *haciendo el cambio del Plan de Estudios en la carrera de Psicología, éste se iba a irradiar hacia los demás. Ellos iban a demostrar la bondad del método del trabajo de la Tecnología Educativa*. Los psicólogos crearon grupos de trabajo con profesores de otras carreras tratando de optimizar su actuación. El Departamento de Pedagogía trataba de oponerse y se armaron de conceptos para combatir a un pensamiento que poco a poco se imponía; la oposición al conductismo era como un primer elemento de unión. Otro elemento que se encuentra en este plano es la participación política, los integrantes del Departamento estaban interesados en la reivindicación sindical de los profesores universitarios. Este aspecto después se concretó en políticas de observación hacia nuestras actividades como formadores en la universidad.

LOS GRUPOS EN EL DEPARTAMENTO. Existió un enlace general del Departamento de Pedagogía con los supuestos básicos que organizaron el cambio de los planes de estudio en las diferentes carreras de la ENEP-I. Habían frases que todos retomaban y no se atrevían a cuestionar: en primer lugar, se decía que *el alumno y también el profesor eran agentes de cambio social*; en segundo lugar, *que deberían ser sujetos críticos y en tercer lugar, que los egresados debían fomentar nuevas maneras de enfocar los problemas, las formas de enfrentarlos, en el campo de trabajo. Nadie se atrevía a cuestionar eso; se decía en los discursos de los directores, de los funcionarios, de los formadores de profesores. Había otras frases hechas que se utilizaban, por lo menos en la carrera de psicología: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer*. Se hablaba mucho de la *vinculación universidad sociedad* y que se *debían favorecer los intereses de las mayorías, de las poblaciones más necesitadas*.

Había conceptos en boga que eran manejados por diversos grupos, por la institución, por grupos políticos, por los formadores; estábamos enlazados con esas frases que eran un basamento incuestionable, la diferencia recaía en los contenidos que se les daba. Los puntos de vista de la

administración no se conciliaban con lo que planteaba el Departamento, otros sí. Ahí se iniciaron algunas fricciones que podían ser sorteadas por los que conducían al Departamento. Simultáneamente en el Departamento se dieron diferencias internas por las políticas institucionales y por el lugar que ocupábamos. Existían tres grupos: *los grandes*, *los pequeños* y *los institucionales (que no eran ni grandes ni pequeños)*. El vínculo fuerte se daba entre los dos primeros grupos.

Existía una diferencia sustantiva entre los jefes y los que estábamos adscritos a cada uno de ellos. Algunos *éramos secundarios al equipo de trabajo, no éramos de los de arriba*. Pero, hacia el exterior del Departamento y de la propia ENEP *nos vivíamos como grupo sobre todo porque pensábamos, y hasta cierto punto fue cierto, que el planteamiento de la ENEP-Iztacala, había sido un planteamiento de alguna manera original y que había sido retomado en otros lugares*. Ello nos hacía agruparnos y *defender nuestro punto de vista, Didácticas había muchas pero pocos cursos se había hecho para Educación Superior*.

Los grandes eran los jefes de Departamento –es probable que otros integrantes no los consideraran así– y algunos habían escrito el *Libro Amarillo*, nosotros éramos los pupilos. En nuestro papel de pupilos hacíamos muchas cosas, bromas, juegos, mofas de muchas cosas. La sala secretarial la convertimos en nuestro espacio ideológico, poníamos muchas cosas, un día colgamos un cuadro con las fechas de los aniversarios de los integrantes del Departamento y, al lado, colgamos una hoja en blanco que tenía aniversarios luctuosos, eso nos daba mucha risa. En otra ocasión, en lo que llamamos “espacio ideológico”, se nos ocurrió colocar en cada uno de los cuadros de un papel de baño a las escuelas pedagógicas que nos habían influido y las tachábamos. *La Escuela de Frankfurt, tache; la Escuela Freinet, tache; la Escuela Montessori, tache; la Escuela Piagetiana, tache; la Escuela Freudiana, tache*. Esta acción *daba cuenta de que todas las escuelas nos habían influido y ya ninguna nos parecía buena*. En donde no se puso tache fue en el *Libro Amarillo, era nuestra Biblia*. Como pupilos leíamos de todo y profundizábamos poco. Tal vez estas acciones reflejaban el hecho de que el Departamento había jugado un papel importante en la formación docente y en las innovaciones curriculares.

ACCIONES DE FORMACIÓN. A pesar de que mi tipo de contratación era con pocas horas, participé en diferentes actividades. Inicié mi rol como formador después de que asistí como profesor de la carrera al curso, aprendí la estrategia de trabajo como adjunto de una compañera del trabajo. Supe qué se daba en la primera sesión, cuáles eran las preguntas que se podían hacer (200), después acompañé en la experiencia a otros miembros del equipo; con algunos me vinculaba mejor que con otros.

Ocupar el lugar de formador fue un gran paso, retrospectivamente lo percibo así. *Sabía que a los docentes no se les iba a dar una capacitación técnica, no se les iba a dar un planteamiento metodológico aislado del contenido. Sabía muchas cosas teóricamente; cómo manejarlas con los profesores era la dificultad y aún más si se le suma el hecho de que cada profesor podía hacer una interpretación diferente de lo que estábamos trabajando.* Iniciarme como acompañante favoreció en mucho el aprendizaje de ser formador de docentes.

El constructivismo que circulaba nos ayudó a oponernos a la visión de la tecnología educativa. *Se hablaba de la estructura cognoscitiva de un sujeto, de la estructura conceptual del objeto; para que la estructura cognitiva se fuese modificando en términos piagetianos (irse asimilando y acomodando el objeto externo) tenía que haber un tránsito en donde había tiempo, método, técnica, e inclusive reflexión.* No se ponía el acento en la utilización de aspectos técnicos, enfatizábamos el trabajo que tenía que efectuar el maestro.

El supuesto de la modificación, de la transformación curricular emparentaba con la ideología de la institución. La Sección de Formación Docente planteaba que la idea de formación se sostenía en el ideal de que el profesor debería movilizar sus estructuras; nuestra tarea, como pedagogos, era *movilizar su andamiaje*. Pero se daba la situación de que el profesor aceptaba la convocatoria de formación pedagógica y esperaba de los pedagogos no una técnica, sino varias que le permitieran *trabajar con los alumnos; un conjunto de técnicas para evaluarlos, un conjunto de técnicas para motivarlos, un conjunto de técnicas para integrarse como grupo académico al espacio curricular y así sucesivamente.* Había una especie de desencuentro inicial, el profesor quería algo práctico –no necesariamente monolítico–, y nuestro afán era movilizarle las estruc-

turas. Incluso se notaba en el lenguaje, los incitábamos a la reflexión, al abordaje –de esta palabra algunos profesores se burlaban–, vocablos que no encajaban en su bagaje. Ante estas evidencias se impuso un principio de cordura y nos metimos a trabajar junto con ellos.

No se conocía mucho trabajo acerca de la didáctica en la educación superior. El grupo de Iztacala compartía la idea de que en este nivel educativo *estábamos frente a un sujeto que, de alguna manera, ya tenía una madurez psicológica que le posibilitaría manejar el conocimiento, enfrentarse al objeto de otra manera; ya no con prescripciones sino con una manera más libre de aproximarse al conocimiento*. Frente a posiciones como *la investigación-acción, la investigación participativa, el profesor como investigador* veíamos al profesor *como auxiliar, capaz de promover el aprendizaje armando un dispositivo para que éste se dé, pero el dispositivo puede generar respuestas múltiples de parte de los estudiantes*. El maestro, *con mayor grado de madurez encaminaba a otros con menor grado de madurez; se trataba de establecer el nexo orgánico entre el que enseña y aprende, o entre el que conduce y es conducido*. Simultáneamente, el alumno estaría en posición de plantear nuevas opciones y éstas podían ser trabajadas. Pero a la vez pensábamos que la didáctica tenía *ciertos límites y que era beneficioso que se trabajasen*. Nuestra ubicación no era la de la didáctica crítica, que *desde una posición ideológica pretendía zafarse de sus problemáticas*.

En nuestra visión los contenidos eran centrales, pues las condiciones de la educación superior se estructuran alrededor de un conocimiento más organizado, pero no era el único elemento. En contra de la visión tecnocrática sosteníamos la articulación entre contenido y método, en este supuesto las estructuras conceptuales tomaron un papel protagonista. La elaboración de la estructura conceptual en los cursos de formación llevaba un tiempo considerable; teníamos claro que si no estaba bien *lograda lo demás no caminaba*. Como formador aprendí que en la asesoría había dos caminos: acompañar la labor del maestro o desarrollar un gusto perverso en la asesoría (en el sentido de cambiar los esquemas en beneficio de la idea del formador), personalmente cuidaba eso por que trabajaba en un área que desde pequeño me había gustado (las ciencias naturales). Traté de que floreciera la primera opción; *sentía*

que tenía que darles la posibilidad de pensar más allá de lo que regularmente habían entendido en su materia pues nos percatamos de que podía haber estructuras conceptuales vacías.

Con la experiencia llegué a armar un esquema de lo que no eran las estructuras conceptuales, había fallas en su construcción. Las características eran que se debía identificar un concepto central, un concepto que le dé movimiento a aquello que van a enseñar en un curso, pueden ser uno o dos conceptos, (regularmente es uno, pero a veces sí ocurre que hay más de uno). No exijamos nada más uno, pongamos a lo mejor dos o tres pero ya tenemos de donde arrancar, que sean conceptos fuertes para trabajar (huelga decir que diciéndolo así la gente se queda igual, lo veía en la cara de los profesores) con alto nivel de abstracción. Después incitábamos al reconocimiento de conceptos secundarios, que no sean tan abstractos pero que logren definir el concepto central, que le den vida a los conceptos centrales; posteriormente se les pedía identificar aquellas teorías, leyes que puedan engarzar a diferentes conceptos en una estructura armada. Además se les planteaba como consigna no pensar en el alumno, sino, en primer lugar, en el campo de conocimiento.

En ocasiones se producían otras cosas; diagramas de flujo, que empezaba a veces por planteamiento de los objetivos, desarrollo del tema, de tiempos que ellos iban a ir cumpliendo; esquemas centrípetos, en donde se ponía un concepto central y todos los demás conceptos con flechas hacia dentro; esquemas históricos, con la descripción de sucesos.

Para la elaboración de la estructura conceptual le pedíamos al maestro que se olvidara del alumno, que se olvidara del programa, aunque es legítimo pensar en el programa y en el alumno. Les decíamos que pintarían un cuadro panorámico de los contenidos. Una cosa que también me di cuenta es que un profesor siempre está atado por el lugar que ocupa, a la estructura institucional, a su trabajo con los alumnos, al programa, lo que hace que sea muy difícil exigirle a un profesor que haga abstracción de todo y que vea un contenido no como profesor sino como teórico, que era un poco la exigencia de la estructura conceptual. Una exigencia muy valiosa porque muchos profesores llegaron a decir que era la primera vez que se enfrentaban a su contenido sin tener el libro enfrente. El maestro siempre pensaba en función del alumno.

En ese sentido como formadores teníamos que sortear dos problemas: que el maestro siempre piensa en relación al alumno y que la estructura conceptual exigía a un maestro productor de conocimiento. A veces los profesores decían: *“no soy el que hago la biología, no me puedo desinteresar en mis alumnos; soy alguien que conoce la biología y la transmite”*. Como formadores aprendimos algo interesante: *todo concepto se desliza de una manera terrible, no es lo mismo pedirle a un maestro de biología que haga una estructura conceptual, que solicitarla al alumno, o demandarla al investigador o encargarla a un ciudadano brillante que sabe de biología. Es más, no es lo mismo que la haga una persona que tiene intereses tecnológicos en esa área, a otra persona que tiene intereses de investigación sobre la misma área. Veíamos que un concepto para ser central, era central porque desde cierta óptica se le había enfocado así, porque cierta persona le aprecia como central en ese momento. Es decir, que el universo intelectual no está organizado de una manera muy hecha; siempre los conceptos son así de acuerdo al enfoque que en ese momento le estás dando y entonces de nuevo era el planteamiento.*

Tenía ganas de hacer un artículo sobre eso, para poner ejemplos de estructuras conceptuales que me habían parecido buenas, porque llegué a recopilar enorme cantidad de estructuras conceptuales. Todo eso se perdió de una manera lamentable, no se guardaba, no se organizaba, hubiera sido muy bueno. Había algunas que llamaban mucho la atención, la manera tan pulcra de hacerlas (en el sentido de claridad conceptual) expresaba una organización clara del contenido; otras, por más empeño que ponían los profesores se percibía que no lograban captar el meollo de su construcción.

EL MÓDULO PEDAGÓGICO. El módulo pedagógico era parte integrante de la carrera de Medicina, pero incluso los médicos que colaboraban en su impartición opinaban que no era necesaria para su formación médica. *El módulo pedagógico entraba como una de las características de los médicos de primer nivel de atención, en donde necesitan no sólo hacer ciertos tipos de trabajo de rutina médica, sino labores de prevención y educativas. Pero los alumnos, y en general también los mismos docentes, no estaban muy inclinados por la medicina preventiva, el modelo que*

siempre tuvieron los alumnos de medicina y de odontología en Iztacala fue el de llegar a ser especialistas. Para ellos quedarse como médico general es un don nadie, igual en la odontología, un odontólogo sale a hacer práctica privada y piensa que ganará más, cuando haga una especialidad. También intervenía en el gusto por el módulo la jerarquía, implícita y explícita, del grupo de los médicos; tiene más estatus un médico especialista que uno general. Por otra parte, los alumnos nos decían ¿y esto para qué nos sirve?

Cuando me hice responsable de módulo ya había dado cursos a profesores de “Introducción a la Didáctica”, algunos de los temas que eran abordados se incorporaban al Módulo Pedagógico; el reto era hacerlos más ejemplificantes para los alumnos. Teníamos una estructura conceptual que organizaba el entramado de los módulos; el concepto de hombre y sociedad, educación y corrientes pedagógicas. El módulo pasó por varias reestructuraciones mientras yo lo impartí en las primeras reestructuraciones se le quitó mucho *del sabor pedagógico*, la tarea era *ponerle un sabor más médico, en el sentido de meter estudios de educación para la salud, trabajos de la relación médico-paciente (hubo un artículo que decía cómo enfrentar el problema de cuando un paciente no sigue las instrucciones médicas; es algo que al médico sí le interesa)*. Había otros artículos que recomendaban el uso de la máquina de escribir, unos más examinaban la forma de prescribir los tratamientos; estas cuestiones de la *demanda médica son más impactantes para un alumno*. Aunque sea una verdad de perogrullo se le decía al alumno: “*tú ejerces una labor formativa con el paciente, hay diferentes técnicas a seguir para que tu paciente sea educado en hacerse cargo de su padecimiento*”.

Las reuniones entre los responsables de la impartición del módulo eran difíciles: *había una ruptura, los médicos nunca (o rara vez) aportaban*. En ocasiones su labor dejaba de ser formativa; *llegamos a saber, por ejemplo, que los médicos a veces les decían: “no pues hoy no va haber clases o hagan tal trabajo y me lo traen”*. Era una *desestructuración respecto a los que estábamos en el campus universitario*, con acciones de ese tipo se justificaba el hecho de que los alumnos se encontraban en clínicas y sólo asistían al campus universitario para esta clase. Algunas veces esto me sucedió; llegaba algún alumno a avisarme que no podían concurrir

a clase por el hecho de estar en sesiones de clínica (en hospitales). Además, cuando se hallaban en el campus universitario, los alumnos aprovechaban la mayor parte del tiempo para hacer los trámites burocráticos que la institución les demandaba.

Los pedagogos nos sentíamos incómodos (yo me sentía pedagogo) tal vez algo de *celo profesional*; *a nadie le gusta que lo que estudió los demás lo desprecien. Queríamos que de alguna manera la pedagogía la sintiesen como una situación necesaria y atractiva.* Nos dimos cuenta de que una posible salida era la de hacer nosotros mismos el material, *hacer artículos, porque era difícil encontrar cosas que a los estudiantes les gustaran.* Por diversas circunstancias esto no cuajó, *tal vez porque nosotros no estábamos en el campo médico.*

Una de las reestructuraciones requirió que trabajáramos durante varias sesiones para reorganizar los conceptos centrales, después desglosamos la estructura metodológica, se organizó el programa y se le presentó al Director, que era uno de los más interesados. Un poco antes de salir de vacaciones mandó una carta al jefe del Departamento, en ella se mostraba el desacuerdo hacia nuestra propuesta. Finalmente la reestructuración la hizo el jefe del Departamento con alguien más. *Con ese tipo de respuestas, no daban muchas ganas de ponerte a trabajar, si se hacían reestructuraciones, las botaban y no nos tomaban en cuenta.*

LA CARRERA DE PSICOLOGÍA. La carrera de psicología servía de referente para algunas de las acciones. Como ya indiqué, la pujanza del conductismo y de la tecnología educativa se trataba de difuminar en los otros planes de estudio, además tenían actividades de formación propias que no siempre se ligaban a las que estaban previstas en el Departamento de Pedagogía (286, 288).

POSICIONES EN EL CAMPO. El ambiente en el que se dieron las modificaciones curriculares aconteció en un momento en donde simultáneamente coexistían diversas tradiciones teóricas y se consolidaron grupos de formación de docentes, especialmente a nivel universitario. Cómo ya indiqué, traslapamos los usos del término estructura e interpretamos a los autores según los esquemas en uso. El Departamento se consolidó

valorando su actuación en relación con otros centros, existían el Clates (que después se transformó en Ceutes), otro era el CISE (uno de sus orígenes fue la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza), que tendría a su cargo la *Revista Perfiles Educativos*. *Había diferencia de percepción entre los grandes*, cierta ocasión una compañera asistió a un programa de formación en el CISE y la gente del Departamento de Pedagogía *como que no veía bien que ella fuese a formarse* con otros personajes. De igual forma, en el CISE le dijeron que sabían que estaba formada por gente de la ENEP-I, y le afirmaron que no iba a *haber problema*, *ella tuvo que entrar con una negociación de percepciones pedagógicas*. *Ella asistió porque había la pretensión de que elaboráramos algo que corrigiera o revisara el Libro Amarillo*.

Contrario a la idea del CISE, por lo menos en esa etapa, nosotros no reivindicábamos la idea de Modelo. *La visión de Iztacala siempre fue una visión fuera de modelos, trabajábamos desde estructuras, desde el contenido del profesor. A mi me gustaba más, era encontrar la fórmula básica del trabajo y después de ahí construir lo demás. No teníamos un modelo de docencia, teníamos un trabajo conceptual, un trabajo metodológico y la manera de articular, dentro de todo eso, un andamiaje de trabajo docente*. Partir del *contenido y del sujeto de la educación era lo que diferenciaba* a los planteamientos del Departamento de Pedagogía de lo que circulaba en el escenario pedagógico. Otra crítica que hacíamos *es que el CISE no trabajaba con la problemática directa, no conocía a los maestros de carne y hueso, no sabía los problemas por que* atravesaban. En el CISE se daban fórmulas o modelos y esperaban que al regresar a tu centro de trabajo las pusieras en juego (estas críticas se le hicieron en ese momento, pero en la actualidad las he escuchado). Lo mismo ocurría con el ceutes, pero éstos fueron los únicos que alguna vez intentaron conocer cuál era nuestro planteamiento. Otros contactos directos se dieron con gente de la ENEP-Zaragoza. La disputa, las diferencias se dieron mucho en el imaginario, a veces uno *imaginaba cómo eran los otros y sin clarificarlo había lecturas de los materiales que producían, ahí había desacuerdos*.

La diferencia con otros planteamientos nos hizo aglutinarnos como grupo; *el planteamiento didáctico hacía vernos como gente que teníamos una visión de la didáctica para plantearla y que nos parecía exitosa en*

ciertos aspectos. No éramos los reyes de la creación, había muchas críticas, muchos problemas a partir de tal visión didáctica, principalmente de los profesores que solicitaban técnicas.

Esta idea de grupo se manejaba por algunos integrantes de varias maneras, con oposición a otros o con el uso de emblemas, por ejemplo la de Iztaharvard. Esta noción la escuché por primera vez de los estudiantes de psicología, de los conductistas. Skinner era de Harvard, era como si *todos quisiéramos en ese momento estar en Harvard con Skinner*. Como la ENEP-I se encontraba en una situación alejada de la Zona Universitaria y sólo existía la idea de Escuela, *tal vez su uso era como para afirmar que donde estábamos era una verdadera universidad. El grupo de los pedagogos lo utilizaba en forma jocosa.*

PRODUCCIÓN. *LIBRO AMARILLO*. El *Libro Amarillo* se estructuró como material para el curso “*Introducción a la Didáctica de la Educación Superior*”, y con esa intención circuló. Conocí el material en fotocopias, posteriormente fue editado en forma de libro. Expresaba, en mucho, la filosofía del Departamento, principalmente algunos de los textos, pues no todos se trabajaban, algunos jamás eran tocados. Se esperaba que el profesor removiera sus estructuras; que el docente fuese conocedor del contenido que intentaba transmitir, esto se expresaba claramente en el texto de “Estructuras conceptuales”.

Curiosamente, en aquel momento que jugábamos a tachar a las diferentes escuelas pedagógicas, la que no tenían marca, la que no se había suprimido era la del *Libro Amarillo*. Es probable que la escuela que mejor nos caracterizaba en Iztaharvard, *era el Libro Amarillo; nuestra Biblia. Era piagetiano, conductista, estructuralista; tal parece que había salido de diversas fuentes aplicadas y organizadas para el trabajo de organización de programas de estudio de la ENEP-Iztacala; tenía un fuerte tufo tyleriano (aunque no conocíamos a Tyler realmente al principio, a la mejor los grandes sí)*. Además, incorporó, y eso tal vez por negociación con las demandas de la institución, elementos de la sistematización de la enseñanza, en particular hay una parte que muestra cómo hacer cartas descriptivas. *Es uno de los capítulo que no se usaban aunque estaba ahí, bajo la situación de decir que la carta descriptiva era un instrumento del*

profesor, no de la institución; con esta bandera tempranamente fue reducida a cuatro columnas.

Otro valor que tiene el *Libro Amarillo* es que puede servir de referencia para analizar diferentes tradiciones de la didáctica; *la esencia del planteamiento didáctico, de alguna manera, es recuperada* en él. Las partes que se mencionan en la sección *de la estructura metodológica (el contenido, los recursos materiales, las interacciones, las actividades y la sistematización)* dan lugar a diferentes corrientes, centradas en cada uno de los elementos. *El Libro Amarillo, presentaba la necesidad de estos cinco elementos, ninguno puede hacerse a un lado; todos tenían importancia. El planteamiento de Iztacala era que no tenía que descuidarse ninguno, no se les restaba importancia, no se quitaban ni se empañaban. El vector iba de los contenidos hacia los otros puntos. Este fue el planteamiento que me hacía pensar que lo que el Libro Amarillo planteaba era como que el nivel máximo de racionalidad al que podría alcanzar la didáctica. Más allá venía el límite que tenía la didáctica.*

Los planteamientos del *Libro Amarillo* orientaron a gran parte la actividad (pensamiento y actuación) de los integrantes del equipo. En lo personal, me permitió reflexionar sobre los límites de la didáctica, lo que me sirvió para presentar mi tesis de Licenciatura a la que titulé “Una aproximación teórica a los límites de la didáctica”. Con otro compañero del Departamento vi que había una didactización excesiva de las relaciones humanas desde la visión de los pedagogos o de la gente que había tomado cursos de didáctica. Llegan a sostener que *en cualquier relación humana existe enseñanza y aprendizaje; si se tiene algún aprendizaje casualmente no quiere decir que la didáctica esté involucrada; si el maestro observa las piernas a una chava ¿eso también es didáctica?; si los alumnos interactúan para hacer trampa, para copiarse ¿eso también es didáctica? El hecho de que las cosas se den en un salón de clases no significa que estén todas relacionadas con el planteamiento didáctico.* Lo que se puede decir es que hay interacciones que conviven con la situación didáctica, la idea de convivencia no es una cuestión de integración pacífica. Por lo que a mi actuación respecta, esa fue la influencia que tuve del planteamiento de la relación formación docente y currículum. Además de que me impactó para la investigación, también tenía ganas de escribir algo sobre la

experiencia de las estructuras conceptuales en la formación de docentes. Sólo escribí un material cuando impartía el “Módulo Pedagógico”, era un documento que no repartí, por lo que no tuvo gran repercusión, fue sobre la relación entre proceso de conocimiento y proceso de aprendizaje.

En general era muy difícil producir algo en el Departamento de Pedagogía, a pesar de que nuestro nivel de lectura y discusión era constante y se complejizaban muchos de los asuntos relativos a la formación docente y al currículum y a la didáctica. Por ejemplo, tenía la ambición de hacer algo sobre Piaget (una de las consignas que tenía el jefe de la sección era que profundizáramos a los autores), pero era un autor demasiado complejo. Consumía mucho tiempo, en relación con sus planteamientos; *quedé en un nivel muy bajo para enfrentarlo, a pesar de haber conseguido las obras, de empezar a leer los tres tomos de lógica. Era una labor más que humana -para los humanos de mi categoría-, en cambio tenía apuntes sobre la didáctica y emprendí la faena.*

El *Libro Amarillo* nos diferenció hacia el exterior, dialogando, oponiéndonos a otras posiciones, pero también tuvo el efecto hacia el interior del equipo. Habían los productores y los pupilos, a pesar de que compartíamos los mismos ideales, por ejemplo sindicales, la diferenciación era clara y nosotros actuábamos como pupilos, bromeábamos hacíamos muchas cosas, como la anécdota de las escuelas pedagógicas y el papel de baño.

Por 1981, sentía que había una *situación un poco conflictiva, fue en ese tiempo cuando yo pedí quedarme nada más con las horas de módulo pedagógico e irme a estudiar una maestría en Neurociencias. No estaban muy bien las relaciones. En esa época era cuando yo quería sacar el artículo sobre las estructuras conceptuales. Me sentía en desventaja, no era de las gentes que había hecho el Libro Amarillo y no le podía mover el esquema.* Alguna vez planteé, junto con otros del Departamento, la posibilidad de cambiar el esquema del curso, *una cosa que se mencionó ahí fue que la estructura del curso no se podía modificar, porque la estructura estaba bien hecha, bien organizada. Modificarla implicaría destruir la esencia del curso.* La limitación vino de los autores del libro y que a la vez eran los que ocupaban un lugar jerárquico. *Ahí me empezó a entrar la duda de si yo*

entendía realmente lo que era el Libro Amarillo, esa duda me abarcó mucho. Decía, “bueno si lo que se dice es que cambiar la estructura del curso era como que cambiarle la esencia, entonces quiere decir que no he entendido la esencia”. Como si yo revisaba el libro amarillo era el revisionista, entonces era una catedral muy fuerte; ya hecha. Por 1989, quisimos hacer un evento que se iba a llamar “A 10 años del Libro Amarillo”.

SALIDA DEL DEPARTAMENTO. Desde antes de salir ya percibía que algunos de la ENEP-I no veían con buenos ojos las propuestas del Departamento, *sentían (nuestras propuestas) cuestionadoras de cosas*, y ellos (los directivos) *necesitan cosas concretas. Entonces metían alguien siempre como cuña para que las cosas salieran específicamente como ellos pensaban, no como eran planteadas por el Departamento*, a pesar de que todo tipo de trabajo implicaba una negociación constante, muchos llegaban con prejuicios hacia lo que les planteábamos.

En esos momentos ya estaba consolidada la Unidad de Investigación y algunos miembros del equipo se fueron, el antiguo jefe del Departamento siguió coordinando nuestras actividades hasta 1985, aproximadamente. El Departamento cambió de nombre, en ese momento era “Departamento de Investigación en Educación y currículo (DIEC)”, por cosas que no me quedan claras se modificó posteriormente por el de “Departamento de Estudios Educativos (DEE), qué sería el último nombre hasta antes de su desaparición.

Regresé en 88 a la ENEP-I y en ese momento el equipo de pedagogos estaba dividido en dos (ingresé cuando era una unidad), no sólo es una división administrativa, sino que hay un conflicto claro entre los pedagogos, azuzado por las autoridades. Fue *alimentado por la carencia de discusiones entre los dos grupos, en vez de echarnos la mano* entre los que están en investigación y los que están en el trabajo aplicativo y buscar un nexo, no fue así, se planteó una diferencia entre la investigación y la aplicación. Afloraron *diferencias personales, diferencias de formas de percibir la situación. Nosotros defendíamos que parte de nuestras funciones debía seguir siendo la investigación, no debía excluirse de ese planteamiento. Al parecer, la gente que estaba en la UIICSE no lo veía de esa manera; pa-*

recía que nosotros no estábamos dotados de suficiente bagaje como para hacer investigación.

Los que tratamos de reorganizar el trabajo éramos los pupilos de hacía diez años; a pesar de que algunos de los que habían sido nuestros jefes no se encontraban directamente vinculados, por no encontrarse en la ENEP-I, funcionaban administrativamente como nuestros asesores. La oposición entre los dos grupos de pedagogos también fue visible cuando organizamos dos eventos académicos (que demostraba trabajo, pero la competencia que se vivía hacía que algunos se percibieran menos productivos que los otros); *uno organizado por el Proyecto de Investigación Curricular y otro por el DIEC, nos dimos cuenta que el número de asistentes (384) numéricamente son mayores en el primero, no así para el que organizamos los ex-pupilos.*

El contexto de la institución cambió después de 1984, se estructuró un “Documento Blanco”, es decir, se dispusieron las líneas sobre las cuales producir, intervenir; prescribía la forma en que se entendían los ejes y cómo serían abordados. Los ejes eran: *currículum-Sociedad, currículum-Institución, currículum-Programas, currículum-Plan de Estudios, currículum-Docente, currículum-Alumnos, currículum-Disciplina.* Ahora nos tocaba a los pupilos trabajar; el equipo que coordinaba se había dispersado, o estaban en la UIICSE o se habían salido, o estaban comisionados. El clima de trabajo había cambiado, ahora existía un claro enfrentamiento para muchas de las propuestas que hacían los pedagogos. En ese momento asesoraba a los biólogos, el trabajo con ellos fue difícil ya que nos veían como enviados de Secretaría Académica para dirigir los proyectos, era usual la rebatinga para organizar los proyectos, la demanda seguía siendo la misma: que nosotros les dijéramos la forma de trabajo; cuando les decíamos que existían varios puntos de vista (mostrábamos la concepción tecnológica, pragmática y la crítica) no lo toleraban. La discusión con uno de los biólogos era fuerte, utilicé los mismos argumentos que él había expuesto en uno de sus artículos; afirmaba que existían tres teorías sobre el envejecimiento celular. Le dije que recordara su artículo, que no existía una teoría sobre el problema que él trataba ¿cómo nos exigés que exista una sola manera de enfocar el currículum?

En los procesos de evaluación que se vivían *la pregunta sobre la metodología era una pregunta por la política*. Trabajar sobre los ejes era una demanda de la institución, nuestro énfasis sobre los mismos hacía que apareciéramos emisarios de la institución. Un buen día la coordinadora presentó al grupo de trabajo lo que consideraba como evaluación curricular, todos aceptaron y nos hicieron a un lado. El asunto era claro, la nueva directora era bióloga y quería tener en sus manos el proceso curricular que ella había iniciado, *no iba a propiciar ninguna otra salida curricular. La pregunta por la metodología era en el fondo quién tiene el poder político. Después de esa sesión decidí aprovechar mi tiempo para hacer mi tesis de licenciatura. Me entrevisté con el coordinador y pedí el tiempo que administrativamente nos dan para hacer la tesis.*

En sus inicios el Departamento era funcional a la institución con la creación de los planes de estudio, que fue hasta 83. Había en el Departamento un lenguaje crítico y la institución en ese momento lo necesitaba, lo aceptaba; era como tener una base ante el vacío que tenían para fundamentar muchas de sus acciones. Con el surgimiento del Documento Blanco, en 84, lo pedagógico quedó en diferentes proyectos a los que se pueden asir las carreras; el Departamento fue visto con más recelo pues los pedagogos se oponían a las maneras tecnocráticas de formular la evaluación curricular. *Nos necesitaban, pero ellos querían otra cosa. La forma en que se conceptualizó en el Departamento era más cualitativa, orientada hacia la participación de la gente, de los maestros y estudiantes y esto en sentido estricto no tenía una salida clara para la institución pues, en sentido estricto, no se sabía qué iba a resultar. El Departamento ya no era funcional y desapareció.*

Como se deja ver, la desaparición de la acción de acompañamiento en el desarrollo curricular llegó en un momento que fue disfuncional, pero también estuvo acompañada de los problemas internos que se generaron entre los pedagogos. Además la institución fue cambiando, *al inicio la innovación era buscada (y además la gente era nueva), todos queríamos hacer cambios y la idea de innovación fue parte del proceso de convocatoria. Después vino una fase de ajuste continuo, en el desarrollo desigual de las carreras. Algunas estuvieron más pensadas (psicología y medicina) otras no tanto (por ejemplo, en odontología el cambio sólo*

fue en las materias básicas, el inicio era modular y después era un plan tradicional). El desarrollo desigual entre planes y al interior de los mismos, nos hizo preguntarnos sobre las prácticas, en ocasiones se cuestionaba la modularidad, en algunos planes (odontología) se pedían los planes de asignatura.

Finalmente, en 1989 el Departamento desaparece y en las carreras se reparten al interior de la institución los pedagogos que quedan. Algunos salimos de ahí.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Abbagnano, Nicola (1987). *Diccionario de filosofía*. México: FCE.
- Aceves, Jorge (1991). *Historia oral e historias de vida. Teoría, métodos y técnicas. Una bibliografía comentada*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Cuadernos de la casa chata.
- Adorno, Theodor (1972). *La disputa del positivismo en la sociología alemana*. Barcelona: Grijalbo.
- Afirse (1995). *Le sujet en éducation*. 3V. Angers: Université Catholique de L'ouest-ISEA.
- Alin, Christian (1996). *Être fourmateur. Quand dire c'est écouter*. Paris: L'Harmattan.
- Althusser, Louis (1970). *Para leer "El Capital"*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- Althusser, Louis (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Álvarez, Jorge (1995). *Michael Foucault: verdad, poder, subjetividad. La modernidad cuestionada*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.

- Anthropos* 82/83. Documentación temática. Filosofía general de la ciencia y filosofía especial de las ciencias. pp. 111-126.
- Angulo, J. F. (1992). "Objetividad y valoración en la investigación educativa. Hacia una orientación emancipadora", pp. 91-129. En *Educación y Sociedad*, 10. Madrid.
- Anzart, Pierre (1992). *Les sociologies contemporaines*. Paris: Seuil.
- Apple, Michael W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós.
- Apple, Michael W. (1997). *Teoría crítica y educación*. Buenos Aires: Niño y Dávila ed.
- Ardoino, Jacques (1980). *Education et relations (Introduction a une analyse plurielle des situations éducatives)*. Paris: Gauthier-Villars Unesco.
- Ardoino, Jacques (1990). "Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad". En Ducoing, P, y Rodríguez, A. (comps.) (1990). *Formación de profesionales de la educación*. UNAM-UNESCO-ANUIES.
- Ardoino, Jacques et al. (1991). *Le devenir du sujet en formation: l'influence des cultures "autres" qu'occidentales*. Paris: Université de Paris.
- Ardoino, Jacques, et al. (1993). *L'approche multireferentielle en formation et en sciences de l'éducation*. Paris: Université de Paris.
- Arendt, Hanna (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arfuch, Leonor (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Aristóteles (1987). *Moral a Nicómaco*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Arnal, J., D. del Rincón y A. Latorre (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arnaus, Remei (1993). "Vida professional i acció pedagògica. A la recerca de la comprensió d'una mestra. Un Estudi de cas". Tesis doctoral, Universitat de Barcelona. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Auel, Jean (1987). *Los cazadores de mamut. Los hijos de la tierra*. Buenos Aires: Javier Vergara Ed.
- Ausubel, David (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cosgnoscitivo*. México: Trillas.
- Bachelard, Gastón (1975). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Bachelard, Gastón (1978) *El racionalismo aplicado*. Buenos Aires: Paidós.
- Balan, Jorge (comp) (1974). *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y técnica*. Buenos Aires: Nueva Visión (Cuadernos de Investigación Social).
- Balhier, E., G. Deleuze, H. L. Dreyfus, et al (1995). *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.
- Barbier, J-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Puf.
- Barnes, Barry (1982). *Kuhn T. S. and social science*. London: The MacMillan Press.
- Barnes, Barry (1988). *La naturaleza del poder*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Barnett, Ronald (ed) (1994). *Academic community. Discourse or discord*. London: Kingsley.
- Barrio, José María (1992). "La profesión docente como tarea humanística y humanizadora", pp. 543-552. *Revista Ciencias de la Educación*, 152.
- Basabé, José, et al. (1983). *Estudios sobre epistemología y pedagogía*. Madrid: Anaya.
- Bauleo, Armando (1974). *Ideología, grupo y familia*. Buenos Aires: Kargierman.
- Bauleo, Armando (1983). *La propuesta grupal*. México: Folios.
- Beattie, M. (1995). *Constructing professional knowledge in teaching: a narrative of change and development*. New York, Teacher College.
- Becher, Tony (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- Beillerot, Jacky (1983). "Contribution a l'analyse de la notion de pédagogie", pp. 7-12. *Revue française de pédagogie*, 64. Paris.
- Beillerot, J. et al. (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Bellah, Robert et al. (1985). *Hábitos del corazón*. Madrid: Alianza
- Bellerate, Bruno (1986). "Alfabetizzazione pedagogica: sperimentare l'esperienza", pp. 207-214. *Orientamenti Pedagogici. Rivista internazionale di scienze dell'educazione*. 33 (2). Torino.
- Berger, P., y Luckman, T. (1996). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Bernal, A. y M. Velázquez (1989). *Técnicas de investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Bernfeld, Wilfred (1975). *Sísifo o los límites de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bernstein, Basil (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.
- Bernstein, Richard J. (1979). *Praxis y acción. Enfoques contemporáneos de la actividad humana*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bernstein, Richard J. (1991). *Perfiles Filosóficos*. México: Siglo XXI Editores.
- Berthelsen, Detlef (1995) *La vida cotidiana de Sigmund Freud y su familia. Recuerdos de Paula Fichtl*. Barcelona: Península.
- Binneberg, Karl (1983). “Estudios de caso en educación y enseñanza. Defensa de la pedagogía casuística”, *Educación 27*, pp. 68-77, Instituto de Colaboración científica de Tübingen. R. F. de Alemania.
- Blancas, Nicolas (1993). “Normalismo”, pp. 65-70. En Ramírez, G. y J. Narro (comps.). *Cincuenta años de normalismo en la ciudad de México*. México: Fundación Cambio XXI.
- Blanchard-Laville, C. (1994). *Savoir et rapport au savoir*. Paris: L’Harmattan.
- Blanché, Robert (1973). *La epistemología*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Böhm, Winfried (1995). *Teoría y práctica. El problema básico de la pedagogía*. Madrid: Dykinson, S. L.
- Bolívar, Antonio (1997). *La investigación bibliográfico-narrativa en educación. Guía Bibliográfica*. Granada: Universidad de Granada.
- Bolívar, A., Domingo J., Fernández, M. (2001). *La investigación bibliográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Borrel, Núria (1988). *Optimización de un modelo de prácticas. Investigación*. Documento Interno. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Bourdieu, Pierre (1976). “Le champ scientifique”. *Actes de la recherche en sciences sociales 2-3*, pp. 88-104.
- Bourdieu, Pierre (1979). “Le trois états du capital culturel”. *Actes de la recherche en sciences sociales 30*, pp. 3-6.

- Bourdieu, Pierre (1980a). "Le capital social. Notes provisoires". *Actes de la recherche en sciences sociales* 31, pp. 2-3.
- Bourdieu, Pierre (1980b). *Le sens pratique*. Paris: Minuit-Maison des sciences de l'homme.
- Bourdieu, Pierre (1983a). "Campo intelectual, campo del poder y habitus de clase", pp. 11-35. En Bourdieu, Pierre. *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios.
- Bourdieu, Pierre (1983b). "La ontología política de Martín Heidegger", pp. 37-154. En Bourdieu, Pierre. *Campo del poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios.
- Bourdieu, Pierre (1984). *Homo academicus*. Pais: Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1987). *Choses dites*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, Pierre (1988). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, Pierre (1993). "Concluding remarks: for a sociogenetic understanding of intellectual works", pp. 263-275. En Calhoun, C., Li-Puma, E., Postone, M. (eds) (1993). *Bourdieu. Critical perspectives*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (1997a). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama (Argumentos, 193).
- Bourdieu, Pierre (1997b). "Le champ économique". *Actes de la recherche en sciences sociales* 119, pp. 48-66.
- Bourdieu, Pierre (1997c). *Sobre la televisión*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad: Curso del College de France*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, Pierre y R. Cristin (1990). "La construction du marché. Le champ administratif et la production de la politique du logement", pp. 65-85. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 81-82.
- Bourdieu, Pierre y Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdoncle, Raumont (1991). "La professionnalisation des enseignants: analyses sociologiques anglaises et américaines 1. La fascination des professions", pp. 73-92. *Revue française de pédagogie* 94. Paris.

- Bourdoncle, Raoumond (1993). "La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe", pp. 83-119. *Revue française de pédagogie* 105. Paris.
- Bravo, Manuel (1977). *El perfil de México en 1980*. 3 V. México: Siglo XXI Editores.
- Bravo, Víctor (1974). *La problemática educativa en México en el marco internacional*. México: SEP.
- Bravo, V. y J.A. Carranza (1976). *La obra educativa*. México: SEP.
- Braunstein, Néstor, F. Saal, Benedito, A. (1982). *Psicología: ideología y ciencia*. México: Siglo XXI Editores.
- Brown, Harold (1983). *La nueva filosofía de la ciencia*. Madrid: Tecnos.
- Bruner, Jerome (1963). *El proceso de la educación*. México: Uteha.
- Bruner, Jerome (1973). "Aprendizaje por experiencia directa y aprendizaje por experiencia metizada", pp. 21-41. *Pespectivas*. Unesco.
- Bruner, Jerome (1983). *En busca de la mente. Ensayo de autobiografía*. México. FCE.
- Bruner, Jerome (1995). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, Jerome (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor (Aprendizaje, 125).
- Brunini, Marcelo (1986). "Storia di vita e storia di vita religiosa in sociologia", pp. 21-55. *Orientamenti Pedagogici. Rivista internazionale di scienze dell'educazione*. 33 (1). Torino.
- Calhoun, C., LiPuma, E., Postone, M. (eds.) (1993). *Bourdieu. Critical perspectives*. Cambridge: Polity Press.
- Camacho, S., M. Lorenzo, O. Sáenz, F. Salvador (1991). "Currículo, didácticas especiales y formación del pedagogo", pp. 145-164. *Revista de Educación de la Universidad de Granada* 5.
- Canguilhem, Georges (1986). *Lo normal y lo patológico*. México: Siglo XXI Editores.
- Capel, Roland (1995). "Les rêves et projets professionnels des enfants: une étude longitudinale. L'approche par le souvenir", pp. 44-51. *Berufsberatung und Berufsbildung. Orientation et formation professionnelles* 80 (2). Dübendorf.

- Capel, Roland (1995). "Les rêves et projets professionnels des enfants: une étude longitudinale. Vers une typologie 'diachronique' des rêves et projets professionnels remémorés", pp. 63-67. *Berufsberatung und Berufsbildung. Orientation et formation professionnelles* 80 (3). Dübendorf.
- Capel, Roland (1995). "Les rêves et projets professionnels des enfants: une étude longitudinale. De l'enfant au jeune adulte: existe-t-il des invariants de la personnalité basés sus la mesure des intérêts?", pp. 54-60. *Berufsberatung und Berufsbildung. Orientation et formation professionnelles* 80 (4). Dübendorf.
- Capel, Roland (1996). "Les rêves et projets professionnels des enfants: une étude longitudinale. De l'enfant au jeune adulte: un essai de typologie des trajectoires professionnelles", pp. 71-81. *Berufsberatung und Berufsbildung. Orientation et formation professionnelles* 81 (1). Dübendorf.
- Carr, W. (1990). "Cambio educativo y desarrollo profesional", pp. 3-11. *Investigación en la escuela*, 11.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata-Paideia.
- Carracedo, José (1996). *Educación Moral, postmodernidad y democracia. Más allá del liberalismo y del comunitarismo*. Madrid: Trotta.
- Castañé, J. (1991). "Planteamiento pedagógico de la racionalidad en la acción técnica", pp. 335-346. *Bordón*, 43 (3). Madrid.
- Castoriadis, Cornelius (1983). *La institución imaginaria de la sociedad*. 2 vols. Barcelona: Tusquets.
- Castoriadis, Cornelius (1990a). "Los intelectuales y la historia", pp. 61-67. En Castoriadis C. (1990). *El mundo fragmentado*. Montevideo: Caronte.
- Castoriadis, Cornelius (1990b). *El mundo fragmentado*. Montevideo: Caronte (Ensayos, 4).
- Caumo, Teodósio (1997). "O que os novos tempos exigem do professor no ensino universitário", pp. 97-116. *Educação* 32. Porto Alegre.
- Chalmers, Alan (1990). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI Editores.

- Chanteux, Magali (1993). "Dire son chemin de praticien", pp. 67-86. *Perspectives Documentaires en Éducation* N° 30. INRP.
- Chaves, Antonio (1992). "Uma alternativa metodológica para o estudo das conseqüências da nao-escolarização, mediante a técnica da história de vida", pp. 131-141. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 173. Brasilia.
- Clandinin, D. J.; Connelly, F. M. (1995). *Teacher's professional knowlege landscapes*. London: Teacher's College Press. 192 p.
- Cohen, Louis y M. Lawrence (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colas, M. P. y R. García (1993). "Situación laboral de los pedagogos: un estudio empírico", pp. 55-80. *Profesiones y Empresas* 2.
- Contreras, José (1987). "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza", pp. 203-231. *Revista de Educación* 282. Madrid: MEC.
- Contreras, José (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Coombs, Philip (1982). *La crisis mundial de la educación perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- Copleston Frederick (1986). *Historia de la filosofía 1. Grecia y Roma*. Madrid: Ariel.
- Costalat-Founeau, Anne-M. (1995). "La représentation professionnelle du formateur: le lien crise, le lien tremplin, le lien scénique", pp. 273-299. *L'orientation scolaire et professionnelle*. 24 (3) Paris: Conservatoire National des Arts et Métiers.
- Coulon, Alain (1990). Cour-Cheverny-Los Angeles, via Alger et Vincennes, pp. 28-42. *Perspectives documentaires en éducation*, 21.
- Cousinet, Roger (1975). *Formación del educador*. Barcelona: Paideia.
- Cruz, Manuel (1995). *¿A quién pertenece lo ocurrido? Acerca del sentido de la acción humana*. Barcelona: Taurus.
- Cruz, Manuel (comp) (1996). *Tiempo de subjetividad*. Barcelona: Paidós.
- Cruz, Manuel (coord) (1997). *Acción humana*. Barcelona: Ariel.
- Deleuze, Gilles (1987). *Foucault*. Barcelona: Editions 62.
- Devereux, Georges (1977). *De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento*. México: Siglo XXI Editores.
- Dewey, John (1960). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.

- Dewey, John (1982). *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Díaz, Mario (1995). "Aproximaciones al campo intelectual de la educación", pp. 333-366. En Larrosa, J. *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La piqueta.
- Díaz Barriga, Ángel (1989). "La expansión de las licenciaturas universitarias vinculadas con la educación" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 2, (19), pp. 93-114. México: Centro de Estudios Educativos.
- Díaz Barriga, Ángel (1990). "Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de pedagogía" en Ducoing, P y A. Rodríguez (comps.). *Formación de profesionales de la educación.*, pp.51-63. México: Unesco-UNAM-ANUIES.
- Díaz Barriga A y C. Barrón (1984). *El currículum de pedagogía. Un estudio exploratorio desde la perspectiva estudiantil*. México: UNAM.
- Diccionario de la lengua española. Real Academia Española*. (21ª. ed.). (1992). Madrid: Espasa Calpe.
- Dilthey, Wilhelm (1957). *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Dilthey, Wilhelm (1978). "La autobiografía", pp. 224-229. En *Obras de Wilhelm Dilthey VIII. El mundo histórico*. México: FCE.
- Dilthey W. (1994). *Teoría de las concepciones del mundo*. Barcelona: Altaya.
- Dominicé, Pierre (1993). Tribulations et horizons. Du chercheur en milieu universitaire, pp.17-28. *Perspectives documentaires en éducation*, 29.
- Douglas, Mary (1996). *Cómo piensan las instituciones*. Madrid: Alianza Editorial.
- Dreyfus, H. L. y Rabinow, P. (1988). *Michel Foucault: Más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. México: UNAM.
- Ducoing, Patricia (1990). *La pedagogía en la Universidad de México, 1881-1954*. México: CESU-UNAM.
- Ducoing, Patricia y Landesmann. M. (coords.) (1996). *Sujetos de la educación y formación docente*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ducoing, Patricia y Serrano José (1996). "La investigación de los maestros". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. COMIE.

- Ducoing, Patricia (coord.) Pacheco, T., (1997). *Formación universitaria en educación I. Universidades del sureste*. México: UNAM-CESU-FFYL.
- Ducoing, P., y Rodríguez A. (comps.) (1990). *Formación de profesionales de la educación*. México: UNAM-Unesco-ANUIES.
- Durkheim, E (1982). *Educación como socialización*. Madrid: Sígueme.
- Echevarría, Javier (1989). *Introducción a la metodología de la ciencia. La filosofía de la ciencia en el siglo xx*. Barcelona: Barcanova.
- Educação & Realidade* 17 (2). Porto Alegre.
- Eliás, Norbert (1989). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: FCE.
- Eliás, Norbert (1995). *Mi trayectoria intelectual*. Barcelona: Península.
- Elliot, Jhon. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Escolano, Antonio (1978). *Epistemología y educación*. Salamanca: Sígueme.
- Escudé, Aurora (1997). *Los planes de estudio de Ciencias de la Educación en las diferentes universidades de los países de la Unión Europea*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Estany Anna (1990). *Modelos de cambio científico*. Barcelona: Crítica.
- Faure, Edgar (1982). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza.
- Fedelli, Carlo (1994). “Fenomenología, hermenéutica e filosofía dell’educazione. Un contributo al rinnovamento della teoresi pedagogica”, pp. 597-612. *Orientamenti Pedagogici. Rivista internazionale di scienze dell’educazione*. 41 (4). Torino.
- Fernández, Dominique (1984). *En manos del destino. Autobiografía imaginaria de P.P.P (Pier Paulo Pasolini)*. Buenos Aires: Emecé.
- Ferrater, José (1958). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Ferry, Gilles (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós-Universidad Nacional Autónoma de México-ENEP-I.
- Feyerabend, Paul K. (1975). *Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*. Barcelona: Ariel.
- Feyerabend, Paul K. (1981). *Tratado contra el método*. Madrid: Ténos.
- Feyerabend, Paul K. (1982). *La ciencia en una sociedad libre*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Feyerabend, Paul K. (1984). *Adiós a la razón*. Madrid: Ténos.

- Feyerabend, Paul K. (1985). *¿Por qué no Platón?* Madrid: Técnos.
- Feyerabend, Paul K. (1986). *Límites de la ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Feyerabend, Paul K. (1987). *Adieu la raison*. París: Seuil.
- Feyerabend, Paul, K (1990). *Diálogos sobre el método*. Madrid: Cátedra.
- Feyerabend, Paul K. (1985). *Matando el tiempo*. Madrid: Debate.
- Feyerabend, Paul (1996). "Contra la inefabilidad cultural. Objetivismo, relativismo y otras quimeras". En Giner, S., y Scartezzini, R. *Universalidad y diferencia*. Madrid: Alianza.
- Feyerabend, Paul K. (1999). *Ambigüedad y armonía*. Barcelona: Paidós.
- Fischler, Claude (1996). *El (h)omnívoro (El gusto, la cocina y el cuerpo)*. Madrid: Anagrama.
- Flores, Manuel (1986). *Tratado elemental de pedagogía*. México: UNAM.
- Flyvbjerg Bent (1993). "Sócrates nao gostava do método de estudo de casos: por que você gostaria?", pp. 371-384. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 177. Brasília.
- Fond-Harmant, Laurence (1996). "Processus biographiques et reprise d'études universitaires: éléments de conceptualisation", pp. 31-46. *Eduque & Former. Théories et Pratiques 5-6*. Bruxelles: Institut Supérieur de Pedagogie de la Regio de Bruxelles.
- Fontura, María (1995). "Fico ou vou-me embora? pp. 171-197. En Nóvoa, António (ed) (1995). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Foucault, Michel (1977). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel (1985a). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel (1985b). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Foucault, Michel (1987). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel (1988). *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza.
- Foucault, Michel (1989). *Résumé des cours 1970-1982*. París: Collège de France-Julliard.
- Foucault, Michel (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, Michel (1991a). *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta
- Foucault, Michel, et al (1991b). *Espacios de poder*. Madrid: La piqueta.
- Foucault, Michel (1994). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI Editores.

- Foucault, Michel (1995). *La inquietud de sí*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Fourez, Gérard (1994) *La Construcción del conocimiento científico filosofía y ética de la ciencia*. Madrid: Narcea.
- Fox, Evelynd (1989). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Valencia: Ediciones Alfons El Magnanim.
- Freud, Sigmund (1980). *Obras completas* (Volumen XIII). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freund, Julien (1975). *Las teorías de las ciencias humanas*. Barcelona: Península.
- Fullat, Octavi (1979). *Filosofías de la educación*. Barcelona: CEAC.
- Fullat, Octavi (1984). *Verdades y trampas de la pedagogía*. Barcelona: CEAC.
- Fullat, Octavi (1996). *Teories i institucions contemporànies de l'educació*. Barcelona: Universitat oberta de Catalunya.
- Furth, Hans. G (1992). *El conocimiento como deseo. Un ensayo sobre Freud y Piaget*. Madrid: Alianza.
- Gadamer, H. (1988). *Verdad y método* Salamanca: Sígueme.
- Gala, Antonio (1990). *El manuscrito carmesí*. México: Planeta.
- Galindo, Jesús y C. Luna (1995). *Campo académico de la comunicación. Hacia una reconstrucción reflexiva*. México: ITESO-CNCA.
- Gandouly, Jacques (1997). *Pédagogie et enseignement en Allemagne de 1800 à 1945*. Strasbourg: Presses Universitaires de Strasbourg.
- García, Joaquín (1983). *La ciencia de la educación. Pedagogo, ¿para qué?* Madrid: Santillana.
- García-Barrón, Juan C. (1984). *Teoría del conocimiento y metodología de las ciencias*. Barcelona: Vicens-Vives.
- García, Julieta (1983). *Formación docente en didáctica de la educación superior. Una propuesta teórico metodológica*. Tesis de Licenciatura. México: Universidad Nacional Autónoma de México (FFyL, Colegio de Pedagogía).
- García, Julieta (1989). "El problema curricular como punto de articulación y reproducción de diversas racionalidades". pp. 103-114. En Furlán, A. y M. A. Pasillas (comps.) (1989). *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*. México: UNAM-ENEP-I.
- García, Julieta (1990). *Releyendo a Tyler*. México: UNAM-ENEP-I.

- Gargani, Aldo (Ed) (1983). *Crisis de la razón*. México: Siglo XXI Editores.
- Gennari, Mario (1995). *Storia della Bildung. Formazione dell'oumo e storia della cultura in Germania e nella mitteleuropa*. Brescia: La scuola.
- Geulen, Dieter (1996). "Courants actuels de la pensée et de la recherche en sciences de l'éducation en Allemagne", pp. 103-124. *Les sciences de l'éducation* 29 (3).
- Giddens, Anthony (1987). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Giddens, Anthony (1990). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Gimeno José. y Pérez A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giner, S. y R. Scartezzini (eds) (1996). *Universalidad y diferencia*. Madrid: Alianza.
- Glazman, Raquel (1990). "La cuestión curricular y la formación de los profesionales de la educación", 105-113. En P. Ducoing y A. Rodríguez (comps.) (1990). *Formación de profesionales de la educación*. México: UNAM-UNESCO-ANUIES.
- González, Teresa (1994). "Trazos históricos de la formación de maestros", pp. 175-190. *Revista Interuniversitaria de maestros* 21.
- Goodson, Ivor (ed.) (1992). *Studying teachers' lives*. New York: Teachers College Press.
- Goodson, I. & A Hargreaves (ed) (1996). *Teachers' professional lives* London: The Falmer Press.
- Goodson, Ivor & R. Walker (1991). *Biography, identity & schooling. Episodes in educational research*. London: The Falmer Press.
- Gouldner, Alvin (1983). *Los dos marxismos. Contradicciones y anomalías en el desarrollo de la teoría*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gramsci, Antonio (1984). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Graves, Robert (1980). *Yo, claudio*. Cuba: Ed. Huracán.
- Grumet, Madeleine (1989). "Generations: Reconceptualist curriculum theory and teacher education", pp. 13-17. *Journal of Teacher Education* 40 (1). Washington: AACTE.
- Grundy, Shirley (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

- Grundy, Shirley (1993). "Más allá de la profesionalidad". En Carr, Wilfred (comp). *Calidad de la enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Díada (Serie Fundamentos 3).
- Gusdorf, Georges (1985). *Les origines des sciences humaines*. Paris: Payot.
- Guglielmi, Jean (1989). "Histoires de vie professionnelle et formation", pp. 17-21. *Revue française de pédagogie* 86. París.
- Gutiérrez, Norma (1997). *Orígenes de la institucionalización de la investigación en México*. Tesis de Maestría. México: DIE-IPN.
- Habermas, Jürgen (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, Jürgen (1987). *Ciencia y técnicas como "ideología"*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, Jürgen (1989). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Habermas, Jürgen (1990). *Teoría y praxis*. Madrid: Taurus.
- Hamelin, Daniel (1981). *La instrucción, una actividad intencionada*. Madrid: Narcea.
- Hamann, Bruno (1992). *Antropología pedagógica. Introducción a sus teorías, modelos y estructuras*. Barcelona: Vicens Vives.
- Harker, R., Mahar, C., Wilkes, C. (eds.) (1990). *An introduction to the work of Pierre Bourdieu. The practice of theory*. Londres: MacMillan.
- Heindenheimer, Arnold (1989). "Analyse historique comparée du savoir professionnel et des politiques étatiques: les juristes et les médecins en Grande-Bretagne, en Allemagne et aux Etats-Unis", pp. 587-616. *Revue Internationale des Sciences Sociales*. París: UNESCO.
- Heller, Agnes (1972). *Historia y vida cotidiana*. Barcelona: Grijalbo.
- Henriques, Vera Ma. (1993). "Campo educacional: Identidade científica e interdisciplinaridade", pp. 655-580. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* 178. Brasilia.
- Honneth, Axel (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Hirsch, Ana (1990). *Investigación superior. Universidad y formación de profesores*. México: Trillas.
- Huberman, Michaël (1982). "La evolución de la formación norteamericana. Un análisis contextual de la formación de los enseñantes en Estados Unidos y algunos puntos de comparación con la Europa francófona", 189-218. En Debesse M y G. Mialaret (1982). *La forma-*

- ción de los enseñantes. Tratado de Ciencias Pedagógicas 12.* Barcelona: Oikos-tau.
- Huberman, Michaël (1984). "Le cycle de vie professionnel de l'enseignant secondaire, cadres de référence et premiers résultats", pp. 149-168. *Les Sciences de l'Éducation* 3. Paris.
- Huberman, Michaël (1988). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession.* Lausanne: Delachaux et Niestle.
- Huberman, Michaël (1989a). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession.* Lausanne: Delachaux et Niestle.
- Huberman, Michaël (1989b). "Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prévision", pp. 5-16. *Revue française de pédagogie* 86. Paris.
- Huberman, Michaël (1989c). "Les passages à vide dans la carrière de l'enseignant", pp. 5-35. *Les sciences de l'éducation*.5, 1992.
- Huisman, Daniel (dir) (1993). *Dictionnaire des philosophes.* Paris: Puf.
- Ibañez, Jesús (1994). *El regreso del sujeto. La investigación social de segundo orden.* Madrid: Siglo XXI Editores.
- Imbernón, Francisco (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Barcelona: Graó.
- Imbert, Francis (1994). «Les «metiers impossibles» et les impasses du «schéma fins-moyens»». París: AFIRSE.
- Jackson, Philip W. (1991). *La vida en las aulas.* Madrid: Morata.
- Jambet, Christian (1995). "Constitución del sujeto y práctica espiritual. Observaciones sobre la *Historia de la sexualidad*", pp. 227-241. En Balbier, E., G. Deleuze, H. L. Dreyfus, et al. (1995). *Michel Foucault, filósofo.* Barcelona: Gedisa.
- Jay, Martin (1990). "Fielwork and theorizing in the intellectual history. A reply to Fritz Ringer", *Theory and Society* 19 (3), pp. 311-334.
- Jenkins, Richard (1992). *Pierre Bourdieu.* London: Routledge.
- Johannesson, Ingolfur A. (1991). "¿Por qué estudiar las reformas y los reformadores? La formación de la reforma educativa como campo social en Islandia, 1966-1991. *Revista de Educación* 296. Madrid: MEC.
- Kaiser, Ruth (1994). "La entrevista centrada en la narración en el campo de la investigación educativa. Caracteres, aplicación y evaluación", pp. 80-88. *Educación* 49-50. Tübingen.

- Kay, Mary (1982). *Estado, clases sociales y educación en México*. 2 Tomos. México: SEP.
- Kisnerman N y Serrano José Antonio (1987). *Didáctica para el trabajo social*. Buenos Aires: Humanitas.
- Koyré, Alexander (1986). *Del mundo cerrado al universo infinito*. México: Siglo XXI Editores.
- Kremer-Hayon, L., Vonk, H., y Fessler, R. (eds) (1993). *Teacher Professional Development: A multiple perspective approach*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Kuhn, Thomas S. (1975). "Consideraciones en torno a mis críticos", pp. 391-455. En Lakatos, I. y Musgrave, A. (1975). *Crítica y conocimiento*. Grijalbo: Barcelona.
- Kuhn, Thomas S. (1978). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: Tecnos.
- Kuhn, Thomas S. (1981). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: FCE.
- Labaree, David (1992). "Power, knowledge, and the rationalization of teaching: a genealogy of the movement to professionalize teaching", pp. 123-154. *Harvard Educational Review*, 62.
- Lacan, Jacques (1978). *La metáfora del sujeto*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Lacan, Jacques (1991). *Escritos I y II*. México: Siglo XXI Editores.
- Lakatos, Imre (1974). *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid: Tecnos.
- Lakatos, Imre (1975). "La falsación y la metodología de los programas de investigación científica". En Lakatos, I., y Musgrave, A. (1975). *La crítica y el desarrollo del conocimiento*. Barcelona: Grijalbo.
- Lakatos, Imre (1983). *La metodología de los programas de investigación científica*. Madrid: Alianza.
- Lakowski, Gabriele (1984). "On agency and structure: Pierre Bourdieu and Jean-Claude Passeron's theory of symbolic violence". *curriculum inquiry*, 14 (2), pp. 151-163.
- Landesmann, Monique (1997). *Identités académiques et génération. Le cas des enseignants de biochimie de l'Université Nationale Autonome*

- du Mexique* (UNAM). Thèse de doctorat de l'Université de Paris X-Nanterre.
- Landesmann, Monique (1999). "Identites académiques et génération: itinéraire de these", pp. 75-82. *Perspectives documentaries en education*, núm. 49.
- Langfort, G. (1993). "La enseñanza y la idea de práctica social", pp. 25-39. En Carr, W. (1993). *Calidad de la enseñanza e Investigación-acción*. Sevilla: Díada.
- Laplanche, J. y J.B. Pontalis (1981). *Diccionario de Psicoanálisis*. Barcelona: Labor.
- Larrosa, Jorge (1995). "Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí", pp. 259-329, En Larrosa, J. (de). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: La Piqueta.
- Latapí, Pablo (1982). *Temas de política educativa (1976-1978)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Laudan, Larry (1987). *El progreso y sus problemas. Hacia una teoría del crecimiento científico*. Madrid: Encuentros.
- Le Grand, Jean-Louis (1992). "Epistemologie et implications: vers une heuristique implicationnelle", pp. 61-74. *Les sciences de l'education* 5, 1992.
- Lebaron, Frédéric (1997). "La dénégation du pouvoir. Le champ des économistes français au milieu des années 1990". *Actes de la recherche en sciences sociales* 119, pp. 3-26.
- Legrand, M. (1994). *L'approche biographique. Theorie clinique*. Marseille: Epi.
- Lemert, Charles (1990). "The habits of intellectuals. Response to Ringer". *Theory and Society* 19 (3), pp. 245-310.
- Lemsine, Aïcha (1998). *Ordalías de voces. Las mujeres árabes hablan*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Liston, D.P. y K. M. Zeichner (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Lozano, Claudio (1981). *La escolarización. Historia de la enseñanza*. Barcelona: Montesinos.

- Lukes, Steven (1985). *El poder, un enfoque radical*. México: Siglo XXI Editores.
- Luria, Alexander R. (1979). *Mirando hacia atrás. La vida de un psicólogo soviético en retrospectiva*. Madrid: Norma.
- Luria, Alexander R. (1983). *La mente del nemónico. Un pequeño libro sobre una gran memoria (Análisis de un caso)*. México: Trillas.
- MacIntyre, Alasdair (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Maillard, Chantal (1998). *La razón estética*. Barcelona: Laertes.
- Malizia, Guglielmo (1988a). “La formazione degli insegnanti in europa. La XV conferenza dei Ministri dell’educazione”, pp. 451-464. *Orientamenti Pedagogici. Rivista internazionale di scienze dell’educazione*. 35 (3). Torino.
- Malizia, Guglielmo (1988b). “Le trasformazioni dell’istruzione e della popolazione universitaria in Europa”, pp. 866-887. *Orientamenti Pedagogici. Rivista internazionale di scienze dell’educazione*. 35 (5). Torino.
- Malizia, Guglielmo (1992). “La nuova organizzazione del personale della formazione professionale. Il caso dell’Italia in una prospettiva comparativa”, 1305-1320. *Orientamenti Pedagogici. Rivista internazionale di scienze dell’educazione*. 39 (6). Torino.
- Malizia, Guglielmo (1993). “Il coordinatore progettista e di settore. Nuove articolazioni nel profilo del formatore della formazione professionale”, pp. 415-437. *Orientamenti Pedagogici. Rivista internazionale di scienze dell’educazione*. 40 (3). Torino.
- Malizia, Guglielmo y Vittorio Pieroni (1985). “Lo stage nella formazione professionale. Un sondaggio tra gli allievi”, pp. 467-496. *Orientamenti Pedagogici. Rivista internazionale di scienze dell’educazione*. 32 (3). Torino.
- Malizia, Guglielmo y Vittorio Pieroni (1985). “Lo stage nella formazione professionale. Un sondaggio tra i docenti”, pp. 667-690. *Orientamenti Pedagogici. Rivista internazionale di scienze dell’educazione*. 32 (4). Torino.
- Marías, Julián (1994). “Introducción a la filosofía de la vida”, pp. 9-32. En Dilthey W. (1994). *Teoría de las concepciones del mundo*. Barcelona: Altaya.

- Mardones, J. M y Urzua (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. Barcelona: Fontanara.
- Marmoz, Louis, (1991) *Sciences de l'education sciences majeures*. Issy les Moulinaux: Editions EAP.
- Martí, Octaví (1999, 3 de enero). Las mentiras piadosas de Rigoberta Menchú. *El País*, p. 8.
- Martínez, Juan B (comp.) (1990). *Hacia un enfoque interpretativo de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.
- Martínez, R. (1994). "La formación del pedagogo a través de la enseñanza de la didáctica. Análisis de una experiencia", pp. 51-72. *Enseñanza. Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 12. Salamanca.
- Masschelein, Jan (1990). "A propos de la pluralité et de la naissance", pp. 760-771. *Orientamenti Pedagogici, Rivista internazionale di scienze dell'educazione*. 37 (4). Torino.
- Masterman, Margaret (1975). "La naturaleza de los paradigmas", pp. 159-202. En Lakatos, I. y Musgrave, A. (1975). *Crítica y conocimiento*. Grijalbo: Barcelona.
- May, Georges (1982). *La autobiografía*. México: Fondo de Cultura Económica (Breviarios, 327).
- Meirieu, Philippe (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- Millar, James (1993). *La pasión de Michel Foucault*. Barcelona: Andrés Bello.
- Mills W. (1978). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Moita (1995) "Percurso de Formação e de trans-formação", pp. 111-140. En Nóvoa, António (ed.) (1995). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Moliner, María, (1971). *Diccionario del uso del español*. Madrid: Gredos.
- Moratinos, José (1987). "El código deontológico profesional del pedagogo", pp. 239-244. *Revista Ciencias de la Educación*, 130.
- Moura, Cláudio (1980). "O ethos da formação profissional", pp. 299-304. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 146. Brasília.
- Muel-Dreyfus, Francine (1983). *Le métier d'educateur. Les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*. Paris: Les éditions de minuit.

- Munévar, Gonzalo (comp) (1991). *Beyond reason. Essays on the philosophy of Paul K. Feyerabend*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Nanni, Carlo (1985). "Cultura e professionalità. La cultura generale nella formazione professionale", pp. 261-278. *Orientamenti Pedagogici. Rivista internazionale di scienze dell'educazione*. 32 (2). Torino.
- Nanni, Carlo (1989). "Pedagogia in discussione", pp. 890-914. *Orientamenti Pedagogici. Rivista internazionale di scienze dell'educazione*. 36 (5). Torino.
- Natorp, Pablo (1975). *Propedéutica Filosófica. Kant y la escuela de Marburgo. Curso de pedagogía social*. México: Porrúa.
- Noriega, Blanca M. (1985). *La política educativa a través de la política de financiamiento*. México: UAS.
- Nóvoa, António (ed) (1995). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Olabuenaga, José (1984). *Estilos de vida e investigación social*. Burgos: Biblioteca de Fomento Social.
- Olivé León (comp) (1995). *Racionalidad epistémica*. Madrid: Trotta.
- Olmedo, J. y M. E. Sánchez (coords.) (1981). "Documento base. Formación de trabajadores para la educación", pp. 147-234. México. Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Ornelas, Gloria y Julieta García (1990). *Balance 1979-1989 en la formación de docentes*. pp. 11-16. En *Arataia*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa-CISE.
- Packer, Martin y Winne, Philip (1995). "The place of cognition in explanations of teaching: a dialog of interpretative and cognitive approaches", pp. 1-22. *Teaching and Teacher Education* 11 (1). *Paedagogica Europaea* 5.
- Palop, Pilar (1981). *Epistemología genética y filosofía*. Barcelona: Ariel.
- Pasillas, Miguel Ángel (1980). "Problemas de constitución de la práctica docente, a partir del conocimiento que el currículum delimita". *Mecanograma*. México: UNAM-ENEP-I. UIICSE.
- Pasillas, Miguel Ángel (1983). *El currículum. Un campo de controversia sobre el quehacer educativo en Norteamérica*. Tesis de Licenciatura. México: Universidad Nacional Autónoma de México (ENEP Acatlán).
- Pasillas, Miguel Ángel (1987). "Supuestos y experiencias relativas a la formación docente" *Mecanograma*. Hermosillo: UAS.

- Pasillas, Miguel Ángel (1988). "Analizando la 'Formación de profesores' ". *Mecanograma*. México: UNAM-ENEP-I. UIICSE.
- Pasillas, Miguel Ángel (1989a). "Los soportes de la relación educativa", pp. 257-269. En Furlán, A., y M. A. Pasillas (comps.) (1989). *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*. México: UNAM-ENEP-I.
- Pasillas, Miguel Ángel (1989b). "Formación e instrumentalización de la teoría pedagógica", pp. 159-171. En Serrano et al. (1989) (comps.). *El debate actual de la teoría pedagógica en México*. México: ENEP-Aragón.
- Pasillas, Miguel Ángel y J. A., Serrano (1992a). "La formación docente: categorías y temas de análisis", *Revista Pedagogía*. Nueva Época 1 (8), pp. 42-53. México: UPN.
- Pasillas, Miguel Ángel, P. Ducoing, J. A. Serrano (1996). "Formación de docentes y profesionales de la educación", pp. 221-356. En Ducoing P y Landesmann, M., (1986). *Sujetos de la educación y formación docente*. México: COMIE.
- Pereyra, Carlos (1984). *El sujeto de la historia*. Madrid: Alianza.
- Pérez Gómez, A. I (1992). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas". En Gimeno, J. y Pérez A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Perspectives documentaires en éducation 19-43*. París: INRP.
- Pineau, Gaston et J. L. Legrand (1993). *Les histoires de vie*. París: PUF.
- Popkewitz, Thomas S. (1987). "La producción del conocimiento y los lenguajes curriculares. Cuestiones institucionales en el seguimiento de las matemáticas escolares", pp. 61-85. *Revista de Educación* 282. Madrid: MEC.
- Popkewitz, Thomas S. (1988a). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.
- Popkewitz, Thomas S. (1988b). "Ideología y formación social en la formación del profesorado. Profesionalización e intereses sociales", pp. 125-150. *Revista de Educación* 285. Madrid: MEC.

- Popkewitz, Thomas S. (comp) (1990). *Formación del profesorado. Tradición. Teoría y Práctica*. València: Universitat de València (Educació. Estudis 4).
- Popkewitz, Thomas S. (1994). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- Popkewitz, Thomas S. (1997). "Educational Sciences and the normalization of the teacher and child: historical notes on current USA pedagogical reforms", pp. 387- 412. *Paedagogica Historica. International Journal of the history of education* 33 (2). Gent: Universiteit Gent.
- Popkewitz, Thomas S. (1998). *La conquista del alma infantil. Política de escolarización y construcción del nuevo docente*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Popkewitz, T. S. & Brennan, M. (ed) (1998). *Foucault's challenge. Discourse, knowledge, and power in education*. Columbia: Teachers College.
- Popper, Karl (1974). *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecnos.
- Popper, Karl (1983). *Conjeturas y refutaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Postic, Marcel (1979). *La relación educativa*. Madrid: Narcea.
- Pou, Francisco (1990). "Jornadas de estudio sobre la reforma educativa. Profesionalización de las tareas directivas y de apoyo a la docencia", pp. 491-496. *Revista Ciencias de la Educación*, 144.
- Pou, Francisco (1991). "Análisis del vocablo 'profesión' en pedagogía", pp. 73-84. *Revista Ciencias de la Educación* 145.
- Prince, Théophile (1992). "Recherches en sciences de l'éducation: problèmes épistémologiques de la norme et du passage a la norme", pp. 75-98. *Les sciences de l'éducation* 5.
- Prost, Antoine (1985). *Éloge des pédagoges*. Paris. De. Du Seuil.
- Puiggrós, Adriana (1985). *Imperialismo y educación en América Latina*. México: Nueva Imagen.
- Raby, David (1974). *Educación y revolución social en México (1921-1940)*. México: SEP.
- Rabinow, Paul (1992). *Reflexiones sobre un trabajo de campo en Marruecos*. Barcelona: Júcar Universidad.
- Rangel, Alfonso (1983). *La educación superior en México*. México: El Colegio de México.

- Rangel, Mary (1993). "Ensaio sobre o papel dos profissionais da educação no contexto atual", pp.7-18. *Educação* 25. Porto Alegre.
- Reuter, Yves (1996). Chemins de lecture: de la littérature à la didactique de l'écrit. pp. 7-20. *Perspectives documentaires en éducation* 38.
- Revista Ciencias de la Educación* 123 (1986). I encuentro estatal de pedagogos. pp. 387-385.
- Revista Ciencias de la Educación* 127 (1986). Conclusiones del III encuentro estatal de pedagogos.
- Revista Ciencias de la Educación* 128 (1986). Número dedicado a los pedagogos.
- Revista de Educación* 285. Madrid: MEC.
- Revue Internationale de Sciences Sociales* 25. (1973). Paris: Unesco.
- Ricoeur, Paul (1988). "Autopercepción intelectual de un proceso histórico", pp. 15-22. *Anthropos. Huellas del conocimiento* 181. Barcelona.
- Ringer, Fritz (1990a). "The intellectual field, intellectual history, and the sociology of knowledge". *Theory and Society* 19 (3), pp. 269-294.
- Ringer, Fritz (1990b). "Rejoinder to Charles Lemert and Martin Jay", *Theory and Society* 19 (3), pp. 269-294.
- Ringer, Fritz (1991). *Fields of knowledge: french academic culture in comparative perspective 1890-1920*. Cambridge: Cambridge University Press- Maison des sciences de l'homme.
- Roazen, Paul (1978). *Freud y sus discípulos*. Madrid: Alianza.
- Robles, Martha (1977). *Educación y sociedad en la historia de México*. México: Siglo XXI Editores.
- Rodríguez, Azucena (1990). "Acerca del currículum y de la pedagogía", pp. 89-95. En P. Ducoing y A. Rodríguez (comps) (1990). *Formación de profesionales de la educación*. México: UNAM-UNESCO-ANUIES.
- Rubio, J. (1992). *Ética constructiva y autonomía personal*. Madrid: Tecnos.
- Ruíz, Luis (1986). *Tratado elemental de pedagogía*. México: UNAM.
- Sá, Cilene (1995). "Profissionalização docente: uma leitura piagetiana de sua construção", pp. 635-664. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 184. Brasília.
- Sacks, Oliver (1997). *Un antropólogo en marte*. Barcelona: Anagrama.
- Säfstrom, Carl A (1991). "La construcción de un nuevo campo científico en Suecia", pp. 175-194. *Revista de Educación* 296. Madrid: MEC.

- Saltalamacchia, Homero (1987). "Historia de vida y movimientos sociales: el problema de la representatividad". *Revista Mexicana de Ciencias Sociales* 49 (1). México: UNAM.
- Sancho Juana y F. Fernández (1993). "Quiénes son y qué piensan los formadores", pp. 91-94. *Cuadernos de Pedagogía*, 220. Barcelona: Fontalba.
- Sandoval, Rosa (1991) "La carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Análisis de la institucionalización de la disciplina (1955-1972", en Varios Autores, *La formación y el desempeño profesional del licenciado en educación. Un estudio comparativo. Avances de investigación, 1989-1990*. México: UNAM (pp. 37-58).
- Santos, Miguel A. (1990). "Criterios de referencia sobre calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje en la universidad", pp. 25-47. *Revista de Enseñanza Universitaria* 1. Sevilla. (pp. 33-37).
- Scheffler, Lilian (1988). *Grupos indígenas de México. Ubicación geográfica, organización social y política, economía, religión y costumbres*. México: Panorama Editorial.
- Scheler, Max (1969). *Conocimiento y trabajo*. Buenos Aires: Nova.
- Schriewer, Jürgen (1991). «La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia. Un estudio comparado», *Revista de Educación* 296, 137-174. Madrid: MEC.
- Schulze, Teodor (1993). "Pedagogía de orientación biográfica", pp. 78-100. En *Educación* 48. Instituto de colaboración científica de Tubingen. R. F. Alemania.
- Schulze, Theodor (1993). "Pedagogía de orientación biográfica", pp 78-100. *Educación* 48. Instituto de colaboración científica de Tubingen. R. F. Alemania.
- Schutz, Alfredo (1974a). "Don Quijote y el problema de la realidad", pp. 133-152. En Schutz, Alfredo (1974a). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schutz, Alfredo (1974b). "Conceptos fundamentales de la fenomenología", pp. 111-125. En Schutz, Alfredo (1974b). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Secretaría de Educación Pública (1997). *Atlas de México. Educación primaria*. México: SEP.
- Senado de la República. LII Legislatura (1987). *Planes de la Nación Mexicana. Libro Nueve: 1941-1987*. México: Senado de la República.
- Serrano (1981) «Propuesta de trabajo de la técnica de microenseñanza para profesores de la ENEP-Zaragoza». UNAM-ENEP-Zaragoza: material de circulación interna.
- Serrano, José A. (1982). *Psicoanálisis y Enseñanza. Tesina*. México: UNAM-FFYL.
- Serrano, José A. (1983). «La docencia, práctica instituida en el saber», *Memoria*. «2o. Coloquio de Psicología y Educación», celebrado en ENEP-Zaragoza.
- Serrano, José A. (1986a). «Pedagogía-ciencia(s) de la Educación». En Carrillo, A., Escamilla, J., Serrano, J. A., (comps). *El debate actual de la teoría pedagógica en México*. México: ENEP-Aragón-UNAM (Cuadernos de la ENEP-Aragón 43).
- Serrano, José A. (1986b). «Reflexiones sobre el área de psicopedagogía del plan de estudios de la licenciatura en pedagogía ENEP-Aragón», pp. 311-326. En Barrón, C. y B. Bautista (comps). *Memoria del Foro Análisis del currículum de la Licenciatura en Pedagogía en la ENEP-Aragón*. México: UNAM-ENEP-A.
- Serrano, José A. (1989a) «La entrevista, perspectiva metodológica para el análisis del discurso de formación», pp. 278-286. en Furlán A., y M. A. Pasillas (comps.) (1989). *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*. México: UNAM-ENEP-Iztacala.
- Serrano, José A. (1989b). *Docencia, educación y saber*. México: UNAM-ENEP-A (Cuadernos de la ENEP-Aragón, núm. 44).
- Serrano, José A. (comp.) (1990). *El campo pedagógico: ilusión, institución e investigación*. México: UNAM-ENEP-A (Cuadernos de la ENEP-ARAGÓN Núm. 56).
- Serrano, José A. (1992). «El campo psicológico y la formación de docentes», en *Revista de Acatlán. Muldisciplina 1*. pp. 105-112. México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán.
- Serrano, José A. (1993). «Tendencias en la Formación de docentes». En Ducoing, P., Pasillas, M. A., Serrano, J. A., Torres, F., Ribeiro, L. Esta-

- do de Conocimiento: Formación de docentes y profesionales de la educación Cuaderno No. 4 «La investigación Educativa para los ochenta, perspectiva para los noventa».* México: 2o. Congreso de Investigación Educativa.
- Serrano, José A. (1994). “Formar a los docentes en la reflexión de la experiencia, problemas”. *Ponencia*, presentada en Culiacán, abril de 1994.
- Serrano, José A (1996) “Tendencias en la formación”, pp. 252-267. Estado de Conocimiento “Formación de docentes y profesionales de la educación”. En Ducoing, P. y Landesmann M. (coord.). *Sujetos de la educación y formación docente*. México: COMIE.
- Serrano, José A. (1998). *Tendencias en la formación de docentes*. Tesis de maestría. México: DIE.
- Serrano, José A., A. Carrillo y J. Escamilla (comps.) (1989). *El debate actual de la teoría pedagógica en México*. México: UNAM-ENEP-A (Cuadernos de la ENEP-Aragón 43).
- Serrano, José A. y Pasillas, M. A. (1992). “La relación educativa en el discurso del maestro”. *Ponencia*, presentada en el “VII Congreso de la Asociación Internacional para la Investigación en la Personalidad del Docente”, Universidad de Salamanca, España.
- Serrano, José A. y Pasillas M. A. (1993). “Tradiciones en la investigación sobre educación”. En *Perfiles educativos* 61, pp. 3-12. México: Centro de Investigaciones y Servicios Educativos UNAM.
- Si Moussa, Azzedine (1994). “De la préprofessionnalisation à l’entrée en I.U.F.M. parcours et orientation vers le professorat des écoles”, pp. 493-507. *L’orientation scolaire et professionnelle* 23 (4) Paris: Conservatoire National des Arts et Métiers.
- Siegel, Harvey (1995). “‘Radical’ pedagogy requires ‘conservative’ epistemology”, pp. 33-46. *Journal of the philosophy of education* 29 (1).
- Silva Tadeu da, Tomaz (1994). *O Sujeito da educação. Estudos Foucaultianos*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Simola, H., S. Heikkinen, & J. Silvonen (1998). “A catalog of possibilities: Foucaultian History of truth and education research”, pp. 64-90. En Popkewitz, T. S. & Brennan, M. (ed) (1998). *Foucault’s challenge. Discourse, knowledge, and power in education*. Columbia: Teachers College.

- Simon, Josef (1983). *La verdad como libertad. El desarrollo del problema de la verdad en la filosofía moderna*. Salamanca: Sígueme (Hermeneia 20).
- Snyder, Georges (1976). *¿A dónde se encaminan las pedagogías sin normas?* Barcelona: Planeta.
- Solana F., Cardiel R., y Bolaños, R. (1981). *Historia de la educación pública en México*. T. II. México: SEP.
- Stake, Robert (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Taborga H., y J. Hanel (1993). *Elementos analíticos de la evaluación del Sistema de Educación Superior en México*. México: ANUIES.
- Taylor S. J. y R. Bogdan (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós (Básica, 37).
- Tenti, Emilio (1988). *El arte del buen maestro*. México: Pax-México.
- Tenti, Emilio (1995). “Una carrera de obstáculos: la profesionalización docente”, pp. 49-61. En UPN (1995). *Formación docente, Modernización educativa y globalización. Documento de trabajo*. México: UPN.
- Thanck, Dorothy (1982). *La educación ilustrada, 1786-1836: educación primaria en la ciudad de México*. México: El Colegio de México.
- Thornbury, Scott (1997). “Reformulation and reconstruction: tanks that promote ‘noticing’”, pp. 326-335. *ELT Journal* 51/4. Oxford University Press.
- Toulmin, Stephen (1977). *La comprensión humana. I. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza.
- Todorov, Tzvetan (1995). *La vida en común. Ensayos de antropología general*. Barcelona: Taurus.
- Touraine, Alain (1993). *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de Hoy.
- Touriñan, José (1990). “La profesionalización como principio del sistema educativo y la función pedagógica”, 9-24. *Revista Ciencias de la Educación*, 141.
- Touriñan, José (1991). “Conocimiento de la educación y función pedagógica: el sentido de la competencia profesional”, pp. 13-27. *Teoría de la educación* 3.
- Touriñan, José (1995). “Las exigencias de la profesionalización como principio del sistema educativo”, pp.411-438. *Revista Ciencias de la Educación* 164.

- Unesco (1974). *El devenir de la educación*. 3 T. México: SEP.
- Varela, Julia y F. Ortega (1984). *El aprendiz de maestro*. Madrid: MEC (Estudios de Educación, 14).
- Veiga Neto da, Alfredo J. (1992) “A ciência em Kuhn e a sociologia de Bourdieu: implicações par a análise da educação científica”, pp. 93-107. *Educação e realidade* 17 (1). Porto Alegre.
- Veiga Neto da, Alfredo J. (1993). “A teoria da ciência de Kuhn e a sociologia de Bourdieu: as diferenças”, pp. 57-61. *Educação e realidade* 18 (2). Porto Alegre.
- Veiga Neto da, Alfredo J. (1997). *Crítica pos-estructuralista y educación*. Barcelona: Laertes.
- Vial Jean (1989). “L'école et la formation professionnelle”, pp. 67-94. *Les sciences de l'éducation*.3, 1989.
- Vicente, Pedro (1994). “Nuevas formas de desarrollo profesional colaborativo”, pp. 189-205. *Revista Ciencias de la Educación*, 158.
- Virieux-Reymond, Antoinette (1966). *L'épistémologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Vilar, Gerard. (1996) “La identidad y la práctica” pp. 65-84. En Cruz, M. (comp.). *Tiempo de subjetividad*. Barcelona: Paidós.
- Villalpando, José (1965). *Didáctica de la pedagogía*. México: FFYL-UNAM.
- Villar, Angulo (1990). *El profesor como profesional: formación y desarrollo personal*. Granada: Universidad de Granada.
- Villoro, Luis (1989). *Crear, saber, conocer*. México: Siglo XXI Editores.
- Vygotski, Lev S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wacquant, Loïc (1993). “Bourdieu in America: Notes on the transatlantic importation of social theory”, pp. 235-262. En Calhoun, C., LiPuma, E., Postone, M. (eds) (1993). *Bourdieu. Critical perspectives*. Cambridge: Polity Press.
- Walford, Geoffrey (1991). *Doing educational research*. London: Routledge.
- Walter, Rob (1976). “La realización de estudios de caso en educación”, pp. 41-81. En Dockeell. W. y B. Hamilton (comps) (1983). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.

- Westfall, Richard S. (1980). *La construcción de la ciencia moderna. Mecanismos y mecánica*. Barcelona: Labor.
- Weiss, Eduardo (1977). "Análisis de contenido (teorías y técnicas) un instrumento para la crítica ideológica de textos escolares". *Mecanograma*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Weiss, Eduardo (1979). "Hermenéutica-dialéctica una proposición metodológica para las ciencias sociales". *Mecanograma*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Weiss, Eduardo (1983). "Hermenéutica-crítica y ciencias sociales. Una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica. *Mecanograma*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.
- Woods, Peter (1998). *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Wolf, Mauro (1994). *Sociologías de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Wuanjiru, Christine (1995). *La ética de la profesión docente. Estudio Introductorio a la deontología de la educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Yourcenar, Margarit (1990). *Memorias de Adriano*. México: Hermes.
- Zabalza, Miguel Ángel (1991). *Los Diarios de clase documento para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores*. Barcelona: Promociones Publicaciones Universitarias
- Zapata, Jhon (1994). "El campo intelectual en la educación social". *Tesis doctoral*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Zanni, Natale (1986). "Formazione professionale e professionalità", pp. 718-728. *Orientamenti Pedagogici. Rivista internazionale di scienze dell'educazione*. 33 (4). Torino.
- Zanni, Natale (1994). "Riforma e formazione professionale", pp. 585-595. *Orientamenti Pedagogici. Rivista internazionale di scienze dell'educazione*. 41 (4). Torino.
- Zea, Leopoldo (1975). *El positivismo en México. Nacimiento, apogeo y decadencia*. México. FCE.
- Zeichner, K. M. (1985). "Dialéctica de la socialización del profesorado", pp. 95-116. *Revista de educación* 285. Madrid: MEC.

- Zeichner, K. M (1987). “Enseñanza reflexiva y experiencias de aula en la formación del profesorado”, pp. 161-189. *Revista de Educación* 282. Madrid: MEC.
- Zeichner, K. M. (1993). “El maestro como profesional reflexivo”, *Cuadernos de Pedagogía* 220, pp. 44-49. Barcelona.
- Zeichner, K. M. y B. Tabachnick (1985). “The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers”, pp. 1-25. *Journal of Education for teaching* 11.

ESCENAS DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN MÉXICO

Tecnología educativa

- Álvarez, José Manuel (1984). “El desarrollo de una modalidad para la actualización del magisterio”. En *Cuadernos de cultura pedagógica No. 1*, 10-19. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Álvarez, José Manuel (1984). “El desarrollo de una modalidad para la actualización del magisterio”. En *Cuadernos de cultura pedagógica No. 1*, 10-19. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Arnaz, José Antonio (1984). “Problemática de la formación y la actualización docente en las instituciones de educación superior”. En *Cuadernos de cultura pedagógica No. 1*, 1-9. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bañuelos, José (1987). “Evaluación y prospectiva en la formación de profesores”. En ANUIES-SEP-CISE-UNAM. *Cuaderno de Trabajo: Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior-Secretaría de Educación Pública-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barba, Julio *et al.* (1984). “Modelo de planeación curricular para capacitadores de educación básica”. En *Cuadernos de cultura pedagógica*, 1, 265-276. México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Beciez, David (1984). "Consideraciones generales de una experiencia: El Sistema de Educación a Distancia en la Universidad Pedagógica Nacional". En *Cuadernos de cultura pedagógica*, 1, 160-165. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Caballero, Jesús (1984). "Modalidades abiertas para la formación de maestros" En *Cuadernos de cultura pedagógica*, 1, 20-36. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- DGEP (Dirección General de Educación Preescolar) (1984). "Una experiencia en el uso de la tecnología educativa en la actualización del personal docente del nivel preescolar del Estado de Chiapas". En *Cuadernos de cultura pedagógica*, 1, 193-206. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hoyos, Fernando de (1987). "Mejoramiento integral de la práctica docente en la educación técnica". En ANUIES-SEP-CISE-UNAM. *Cuaderno de Trabajo. Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Secretaría de Educación Pública-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Leiva, David (1984). "Modalidad educativa, con énfasis en lo psicometodológico". En *Cuadernos de cultura pedagógica* 1, 49-71. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, Jorge (1984). "La organización de la actividad docente como parte del Programa de Formación Docente del IPN". En *Cuadernos de cultura pedagógica*, 1, 101-110. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Mora, A. (1984). "La experiencia en la elaboración de materiales instruccionales para el SEAD de la UPN". En *Cuadernos de cultura pedagógica* 1, 166-174. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ribeiro Lidio, C. Mejía, T. Heinz y G. Guajardo (1983). *Mejoramiento del profesor en funciones. Basado en la microenseñanza*. Querétaro: Taide.
- Ríos, Leodegario (1984). "La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente de telesecundaria".

- En *Cuadernos de cultura pedagógica 1*, 72-81. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Salas, Marco (1990). *Instrucción programada básica para la docencia y entrenamiento de personal*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Unna, Luz (1984). "Centro de didáctica". *Cuadernos de cultura pedagógica 1*. 128-137. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- UPN (Universidad Pedagógica Nacional) (1984). "La tecnología educativa en la formación, capacitación y actualización del personal docente". En *Cuadernos de cultura pedagógica 1*, 72-81. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Profesionalización de la docencia

- Acosta, Salvador (1988) "Programa nacional de formación de profesores universitarios en ciencias sociales". En Zarzar (comp.) *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. Secretaría de Educación Pública-DGICSA-Nueva Imagen: México.
- Alvarado, Eugenia (1989). "Propuesta didáctica para formación de docentes en una disciplina". En *Perfiles educativos* 43/44, 62-67. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigación y Servicios Educativos.
- Arredondo, Martiniano (1980). "La formación del personal académico". En M. Arredondo, A. Díaz Barriga (comps.). *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Centro de Estudios Sobre la Universidad-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Arredondo, M. y Ángel Díaz Barriga (1990). *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencia en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios Sobre la Universidad.
- Arredondo, M., M. Uribe y T. Wuest (1978). "Notas para un modelo de docencia". En M. Arredondo y A. Díaz Barriga (comps.) (1989). *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. México: México: Asociación Nacional de Universidades

- e Instituciones de Educación Superior-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ayala, Laura (1986). "Enfoques reduccionistas de la práctica docente". *Pedagogía* 3 (6). 17-22, México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bazán, José de Jesús (1988). "Programa nacional de formación y actualización de profesores para la enseñanza de técnicas de lectura, redacción y otros procedimientos de estudio". En C. Zarzar (comp.). *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. México: Secretaría de Educación Pública-DGICSA-Nueva Imagen.
- CISE (Centro de Investigación y Servicios Educativos) (1987). *Foro Nacional sobre formación de profesores universitarios. Cuaderno de Trabajo*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Secretaría de Educación Pública- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- De Lella, Cayetano (1978). "Grupos operativos en la formación del personal docente universitario". En M. Arredondo y A. Díaz Barriga (comps.) (1989). *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-CESU-Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Lella, Cayetano (1983). "El programa de capacitación para la investigación educativa y la formación de profesores universitarios en ciencias y técnicas de la educación". En M. Arredondo y A. Díaz Barriga (comps.) (1989). *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-CESU-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz Barriga, Ángel (1983). "El programa de especialización para la docencia. Una experiencia curricular del Centro de Didáctica de la UNAM". En M. Arredondo y A. Díaz Barriga (comps.) (1989). *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-CESU-Universidad Nacional Autónoma de México.

- Díaz Barriga, Ángel (1990). *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*, Cuadernos del CESU, núm. 20. México: UNAM-CESU.
- Esquivel, J. E. y L. Chehaibar (1986). “Utopía y realidad en la propuesta de formación de profesores (una experiencia de especialización para la docencia)”. En Díaz Barriga, et al. (comps.) (1986). *Seis estudios sobre educación superior*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad- Universidad Nacional Autónoma de México (Cuadernos del CESU 4).
- Esquivel, J. E., L. Chehaibar (1987). *Profesionalización de la docencia. (Perfil y determinaciones de una demanda universitaria)*. México: Centro de Investigación y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Eusse, O., P. Murillo y M. Uribe (1987). “Centro de investigaciones y Servicios Educativos. Departamento de Formación de Personal Académico”. En ANUIES-CISE-UNAM. *Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios. Cuaderno de trabajo*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Fernández H. y Furlán A. (1982). “La formación del personal docente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, UNAM”. En *Perfiles Educativos* 16, 22-28. México: Centro de Investigación y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Furlán, A. y Remedi, E. (1983). “Discurso curricular, selección de la actividad, organización del contenido. Tres prácticas que se reiteran. Reflexiones sobre nuestra experiencia en la ENEP-Iztacala, 1975-1979”. México: Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV-IPN.
- Furlán, Ortega, Remedi, Campos, Marzola (1978). *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala.
- García Julieta (1983). *Formación docente en didáctica de la educación superior. Una propuesta teórico metodológica*. Tesis de licenciatura. UNAM-FFYL-Colegio de Pedagogía.

- García Julieta (1989). "El problema curricular como punto de articulación y reproducción de diversas racionalidades", pp. 103-114. En Furlán, A. y M. A. Pasillas (comps.). (1989). *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*. México: UNAM- ENEP-I.
- García Julieta (1990). "Releyendo a Tyler". México: UNAM- ENEP-I (Ponencia).
- Hisch, Ana (1990). *Investigación superior. Universidad y formación de profesores*. México: Trillas.
- Hitt, Fernando (1988). "Programa nacional de formación y actualización de profesores de matemáticas". En C. Zarzar (comp.). *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. México: Secretaría de Educación Pública-DGICSA-Nueva Imagen.
- Hoyos, Carlos Ángel (1980). "La noción de grupo en el aprendizaje: su operatividad". En *Perfiles Educativos* 7, 12-32. México: Centro de Investigación y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Marín, E. y M. Uribe (1986). "Propuesta de formación para la práctica de la docencia y de la investigación educativa". En *Perfiles Educativos* 33, 31-36. México: Centro de Investigación y de Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Morán, Porfirio (1987). "Formación de profesores y profesionalización de la docencia. Una consideración desde la perspectiva del CISE". En ANUIES, CISE y UNAM (comps.). *Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios* (Cuaderno de trabajo). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Centro de Investigación y de Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Muñoz, Emilio (1988). "Programa nacional de formación de profesores del área biomédica". En Zarzar (comp.) *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. Secretaría de Educación Pública-DGICSA-Nueva Imagen: México.
- Ornelas G y García J. (1990). "Balance 1979-1989 en la formación de docentes". En *Arataia* 2, 11-16. Culiacán, Centro de Investigación y Servicios Educativos-Universidad Autónoma de Sinaloa.

- Pacheco T. y T Wuest (1981). "Formación de personal académico de las Universidades estatales en el campo de las ciencias y técnicas de la educación". En M. Arredondo y A. Díaz Barriga (comps.) (1989). *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-CESU-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pansza M., C. Pérez y P. Morán (1986). *Fundamentación de la didáctica*, vol. 1. México: Guernika.
- Pansza M., C. Pérez y P. Morán (1986). *Operatividad de la didáctica*, vol. 2. México: Guernika.
- Pansza, Margarita (1987). "La importancia de la problematización del conocimiento en la formación docente". En ANUIES-SEP-CISE-UNAM (comps.). *Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios* (Cuaderno de trabajo). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Secretaría de Educación Pública-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Pasillas, Miguel Ángel (1980). "Problemas de constitución de la práctica docente, a partir del conocimiento que el currículum delimita". Mecnograma. México: UNAM-ENEP-I. UICSE.
- ___ (1983). "El currículum. Un campo de controversia sobre el que-hacer educativo en Norteamérica". Tesis de Licenciatura. México: Universidad Nacional Autónoma de México (ENEP Acatlán).
- ___ (1987) "Supuestos y experiencias relativas a la formación docente" *Mecnograma*. Hermosillo: UAS.
- ___ (1988) "Analizando la 'Formación de profesores'". Mecnograma. México: UNAM-ENEP-I-UICSE.
- ___ (1989a) "Los soportes de la relación educativa", pp. 257-269. En Furlán, A., y M. A. Pasillas (comps.) (1989). *Desarrollo de la investigación en el campo del currículum*. México: UNAM-ENEP-I.
- ___ (1989b) "Formación e instrumentalización de la teoría pedagógica", pp. 159-171. En Serrano *et al.* (1989) (comps.). *El debate actual de la teoría pedagógica en México*. México: ENEP-Aragón.

- Ornelas, Gloria y Julieta García (1990). *Balance 1979-1989 en la formación de docentes*. pp. 11-16. En *Arataia*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa-CISE.
- Quesada, Rocío (1988). “¿Por qué formar profesores en estrategias de aprendizaje?”. En *Perfiles Educativos* 39, 28-35. México: Universidad Autónoma de México-Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.
- Remedi, Eduardo (1992). “Formas de interpretación en la construcción de una identidad. Algunas propuestas de formación docente en las últimas décadas”. En J. Asael y S. Soto (comps.). *Cómo aprende y cómo enseña el docente. Un debate sobre el perfeccionamiento*. Santiago de Chile: Edit. PIIIE e ICI.
- Rendón, Juan (1988). “Transformar la práctica docente de los maestros de la ENM. ¿Utopía o realidad? Reflexiones en torno a una experiencia de actualización docente” En Mercado (coord.). *Formación de maestros y práctica educativa*. México: Centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas (memorias).
- Reyes Ramiro (1990). “El psicoanálisis y la formación del maestro”, 191-204, en Biccenci, Ducoing, Escudero (comps.). *Psicoanálisis y educación*. México: UNAM.
- Santoyo, Rafael (1981). “Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje”. En *Perfiles Educativos* 11, 3-19. México: Centro de Investigación y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zarzar, Carlos (1980). “La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo”. En *Perfiles Educativos* 9, 14-36. México: Centro de Investigaciones y de Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Zarzar, Carlos (1988). *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. México: Secretaría de Educación Pública-Nueva Imagen.

Docencia-investigación

- Abraham, Mirtha (1989). “La especialización en práctica docente: una experiencia formadora de profesores en la UPN”. En *Pedagogía 19*, (6). 9-18. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Abraham, Mirtha (1990). “Desarrollo y contradicciones en el modelo del hacer docente (El caso del Colegio de Bachilleres)”. Tesis de maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Filosofía y Letras.
- Abraham, Mirtha (1991). “La formación de profesores en el posgrado de la UPN”. *Ponencia*. III Congreso Internacional de la Sociedad Latinoamericana de Estudios sobre América Latina y el Caribe. Santiago de Chile.
- Arredondo, Martiniano, Rafael Santoyo y Graciela Pérez (1987). “Vinculación docencia-investigación”. En *Colección Pedagógica Universitaria 16*, 13-29. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Barabtarlo, Anita (1987). “La investigación-acción en los currícula de formación docente”. *Colección Pedagógica Universitaria 16*, 91-101. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Barabtarlo, Anita (1993). *Propuesta didáctica para la formación de profesores en investigación educativa. Método de la investigación-acción*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Investigación y Servicios Educativos (Serie: Sobre la Universidad 6).
- Barojas, Jorge (1988). “Programa nacional de formación de profesores y actualización de profesores de física”. En Zarzar (comp.) *Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias*. Secretaría de Educación Pública-DGICSA-Nueva Imagen: México.
- Contreras, Carlos (1987). “La vinculación docencia investigación”. En *Colección Pedagógica Universitaria 16*, 115-125. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Elizondo, Aurora (1988). “Algunas nociones para reconceptualizar la tarea de formación de docentes”. En R. Mercado (coord.). *Formación de maestros y práctica educativa*. México: Centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas (memorias).

- Ezpeleta, Justa (1986) "Investigación participante y teoría: notas sobre una tensa relación". En *La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas (Cuadernos de investigación educativa 20).
- Figuerola, Lyle (1987). "La acción tridimensional de la universidad: reflexiones a partir de una experiencia". En *Colección Pedagógica Universitaria 16*, 157-162. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Glazman, Raquel (1992). "Investigación y docencia: encuentros y desencuentros". En *Pedagogía 1* (8), 54-59. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Granja, Josefina (1989). "Formación de maestros a partir de una experiencia institucional". *Pedagogía 19* (5), 1-8. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gutiérrez, Carlos (1989). "La actualización del profesor de física en el nivel medio superior", En *Pedagogía 17*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Latapi, Pablo (1986a). "Algunas observaciones sobre la investigación participativa", 125-131. En *Investigación participativa, algunos aspectos críticos y problemáticos*. Pátzcuaro: Crefal (Cuadernos del Crefal 18).
- Latapi, Pablo (1986b). (1986b). "Algunas reflexiones sobre la participación", 21-32. En *Investigación participativa, algunos aspectos críticos y problemáticos*. Pátzcuaro: Crefal (Cuadernos del Crefal 18).
- Márquez, Maricela y Eduardo Weiss (1988). "Investigación y generación de conocimientos en la formación de maestros". En R. Quiroz (coord.). *Formación de maestros e investigación educativa*. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas (Memorias).
- Martín, Jesús y Etelvina Sandoval (1987). "La formación de docentes de primaria". *Ponencia*. Foro El discurso pedagógico. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Pasillas, Miguel Ángel y Alfredo J. Furlán (1987). "El docente investigador de su propia práctica". En *Colección Pedagógica Universitaria 16*, 73-89. Xalapa: Universidad Veracruzana.

- Pasillas, Miguel Ángel y José Antonio Serrano (1987). "Docencia-investigación: propuestas y dificultades de integración". En *Colección Pedagógica Universitaria 16*, 31-49. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Pasillas, Miguel Ángel y José Antonio Serrano (1992a). "La relación educativa en el discurso del maestro". Ponencia. "El profesor ante las reformas. Congreso VII. Organizado por la Asociación Internacional para la Investigación de la Personalidad del Docente. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Picón, César (1986). "Introducción General". En *Investigación participativa, algunos aspectos críticos y problemáticos*, 7-19 Pátzcuaro: Crefal (Cuadernos del Crefal 18).
- Rosas, Lesvia y Cecilia Fierro (1988). "La formación de los maestros en educación básica. Visión retrospectiva". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos 3/4* (18), 145-156. México: Centro de Estudios Educativos.
- Rosas, Lesvia y Cecilia Fierro (s/f). "La formación de los maestros, un camino en continua renovación". Mecanograma.
- Rosas, Lesvia y Cecilia Fierro (1988). "La formación de los maestros en educación básica. Visión retrospectiva". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos 3/4* (18), 145-156. México: Centro de Estudios Educativos.
- Schmelkes, Silvia (1986). "Fundamentos teóricos de la investigación participativa". En *Investigación participativa, algunos aspectos críticos y problemáticos*, 73-86. Pátzcuaro: Crefal (Cuadernos del Crefal, 18).
- Tovar y Chamorro (1987). "La investigación como estrategia integradora de la práctica docente". En *Colección pedagógica universitaria 16*, 511-72. México: Universidad Veracruzana.
- Weiss, Eduardo, María de Ibarrola y Marisela Márquez (1990). *Evaluación académica y del desempeño profesional de los egresados. Programa Especializado en Formación Docente para el sector Tecnológico*. Documento Interno. México: Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional-Departamento de Investigaciones Educativas.

Formación intelectual

- Carrizales, César (1983a). *Crisis en la formación de educadores*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro (Serie Política y Educación en México).
- Carrizales, César (1983b). “La Universidad Pedagógica Nacional y su lugar en el sistema nacional de formación de docentes”. En *Foro Universitario* 27, 19-22. México: Sindicato de trabajadores de la UNAM.
- Carrizales, César (1986a). *La experiencia docente*. México: Línea.
- Carrizales, César (1986b). “La lógica del porvenir en la formación de profesores”. En *Pedagogía* 3 (7), 25-32. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carrizales, César (1987). “Formación intelectual del docente”. En ANUIES-SEP-CISE-UNAM (comps.). *Cuaderno de trabajo. Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Secretaría de Educación Pública- Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carrizales, César (1988a). “Formación de la experiencia docente”. En A. Díaz Barriga (coord.). *Contribuciones para una teoría de la formación docente*. Cuernavaca: ICE-Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Carrizales, César (1988b). *Uniformidad, marginalidad y silencio de la formación intelectual*. Cuernavaca: ICE-Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Carrizales, César (1990). “Las obsesiones pedagógicas de la modernidad”. En C. Carrizales (comp.). *Modernidad y posmodernidad en educación*. Morelos: Universidad Autónoma de Sinaloa-Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Díaz Barriga, Ángel (1984). “La formación de profesores: un problema estructural”. *Foro Universitario* 48 (4), 21-28. México: Sindicato de trabajadores de la UNAM.
- Díaz Barriga, Ángel (1985a). “Didáctica vs tecnología Educativa. Problemas de aproximación”. En A. de Alba (coord.). *Tecnología educativa*.

- Aproximaciones a su propuesta*. Querétaro: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Díaz Barriga, Ángel (1985b). “La formación del pedagogo. Un acercamiento al tratamiento de los problemas didácticos”. En T. Pacheco y A. Díaz Barriga (comp.). *La formación de profesionales para la educación*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios Sobre la Universidad (Cuadernos del CESU 9).
- Díaz Barriga, Ángel (1987). “Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México. (1970- 1987)”. En ANUIESESEP-CISE-UNAM (comps.). *Cuaderno de Trabajo. Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-Secretaría de Educación Pública- Centro de Investigaciones y Servicios Educativos-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz Barriga, Ángel (1988). “La formación de profesores”. En *Foro Universitario* 5/6 (3), 15-19. México: Sindicato de Trabajadores de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz Barriga, Ángel (1989a). “El programa de especialización para la docencia. Una experiencia curricular del Centro de Didáctica de la UNAM”. En M. Arredondo y Á. Díaz Barriga (comps.). *Formación pedagógica de profesores universitarios. Teoría y experiencias en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios Sobre la Universidad.
- Díaz Barriga, Ángel (1989b). “La expansión de las licenciaturas en universitarias vinculadas con la educación”. En *Revista Latinoamericana de estudios educativos* 2, (19). 93-114. México: Centro de Estudios Educativos.
- Díaz Barriga, Ángel (1990a). “Concepción pedagógica y su expresión en los planes de estudio de pedagogía”. En P. Ducoing y A. Rodríguez (comps.). *Formación de Profesionales de la Educación*. México: Unesco-Universidad Nacional Autónoma de México-Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Díaz Barriga, Ángel (1990b). *Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación*. México: Universidad

Nacional Autónoma de México-Centro de Estudios Sobre la Universidad (Cuadernos del CESU 20).

Díaz Barriga, Ángel y Concepción Barrón (1984). *El Currículum de Pedagogía. Un estudio exploratorio desde la perspectiva estudiantil*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Escuela Nacional de Estudios Profesionales.

Esta primera edición de *Hacer pedagogía: sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de profesores en México*, estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se terminó de imprimir en marzo de 2007 en los talleres gráficos de XXXXX. El tiraje fue de 1000 ejemplares más sobrantes de reposición.