

EL TRAYECTO DE LA NOMINACION. Algunas notas en torno a nuestra identidad de pedagogos

Alfredo Furlán¹
Universidad Nacional Autónoma de México

Tomando como base los cambios de denominación que tuvo un organismo de apoyo pedagógico perteneciente a la Universidad nacional Autónoma de México, se va desarrollando una reflexión crítica acerca de las correspondencias entre los nombres, las concepciones, las necesidades y los diversos momentos en que los cambios se produjeron. Tecnología Educativa, Formación Docente, Currículum, Didáctica, Pedagogía y Ciencias de la Educación, entre otros, son las denominaciones que se analizan y contrastan en la secuencia temporal. Se insinúa la dificultad para estar satisfecho con las formas de identificarse nominalmente. Se valoran las consecuencias de participar en un lugar al cual llegan influencias de diversas tradiciones pedagógicas.

AFINACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS:

El trabajo que aquí se presenta tiene como referente ciertos aspectos de la historia de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEPI), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Sin embargo la reflexión que se desarrolla tiene validez más allá de este caso. Se alude a esta historia porque ahí se sitúa la trayectoria profesional del autor.

El tema que se aborda en forma de reflexiones sobre una labor concreta, es en realidad el problema de la denominación del campo de los saberes académicos relativos al fenómeno educativo y a las prácticas de intervención. El relato se organiza siguiendo la dimensión temporal, pero los periodos sucesivos fueron seleccionados para destacar el nivel de las nominaciones. Desde otras perspectivas habría que alterar probablemente los intervalos.

El relato está teñido de un tono risueño (al menos eso pretende el autor) y se toma algunas licencias frente a lo que podría considerarse como un esfuerzo de objetivación. En ciertos momentos se construyen escenas ficticias que funcionan como parábolas irónicas de los hechos efectivos. El tono pretende relajar la solemnidad con la que los pedagogos solemos autoreferirnos. Dado que aquí se sugiere una posible inadecuación radical entre nuestras nominaciones y nuestras prácticas, si no se cuenta con una sonrisa de apoyo, el efecto puede resultar indigesto.

¹ Alfredo Furlán es argentino. Radica en México desde 1976. Es Dr. en Ciencias de la Educación, título obtenido en la Universidad René Descartes (París V). Fue jefe del organismo al que hace referencia el texto desde 1976 a 1986. Actualmente sigue trabajando en la ENEPI en el área de investigación, e imparte clases en la Licenciatura y en el Posgrado de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

En el texto desfilan varios de los nombres ilustres que se le han dado al campo: Tecnología Educativa, Didáctica, Pedagogía, y Ciencias de la Educación. Se combinan de manera variable con dos tareas de las instituciones educativas: la formación de sus profesores y el desarrollo del currículum. Esta circunstancia tiene consecuencias importantes sobre los saberes demandados a los pedagogos que intervienen en esta historia, pero por razones de exposición, sólo aparecen colateralmente insinuadas.

La sucesión no implica necesariamente superación. De hecho todas las configuraciones aludidas siguen vigentes como posibilidades actuales.

Para los lectores no familiarizados con las características de la educación superior mexicana, sería conveniente presentar algunos datos imprescindibles para vislumbrar su paisaje:

- a. La UNAM está situada en la ciudad de México. Es una de las urbes más pobladas de la tierra. Es la universidad principal del país. Probablemente una de las más pobladas del mundo (alrededor de 300.000 estudiantes).
- b. La matrícula se elevó espectacularmente entre los años sesenta y setenta, bajo una fuerte presión de nuevos sectores sociales que reclamaban el acceso al nivel.
- c. Una de las estrategias de contención fue la creación de campus alternos al de la ciudad universitaria, ubicados en sectores distantes de la ciudad (las cinco ENEP).
- d. La creación de los mismos se efectuó con una premura difícil de entender para los poco informados sobre este país. No por casualidad André Breton dijo que le gustaba México porque el surrealismo impregna la vida cotidiana.
- e. La inexistencia de cuadros académicos capacitados para hacerse cargo de las instituciones que se estaban creando, obligó a constituir organismos encargados de la formación de los académicos, con un enfoque que priorizaba las habilidades didácticas, para compensar el bajo dominio de las disciplinas propias de las profesiones que se ofrecían. La historia que aquí se presenta trata de los avatares conceptuales de uno de esos organismos (había varios más en los otros campus).

OBERTURA:

La ENEP Iztacala está orientada al campo de la salud, de acuerdo al criterio de los que la concibieron, hace algo más de veinte años. Además de las profesiones típicas de este campo, se incluyeron desde su creación las carreras de Biología y Psicología que de algún modo, aunque sea parcialmente, se vinculan con el problema de la salud.

En aquella época se recurría frecuentemente a la definición de la O.M.S.: “la salud es el estado de bienestar bio-psico-social (etc)”. Cuentan que los diseñadores de esta ENEP tenían presente este concepto, pero parece que cuando estaban por incorporar una carrera correspondiente a “social” el rector les ordenó que tenían unas horas para planificar la ENEP Acatlán (otra escuela universitaria similar a Iztacala, en la que se incluyeron varias carreras de ciencias sociales, y que fue creada también en 1975).

Como la ENEPI se quedó sin carrera “social”, las existentes trataron de considerar esta dimensión en sus respectivos currícula. Además, en algunas áreas y en algunos momentos de la

historia institucional, logramos parecernos a una sociedad, es decir, construimos algunos conflictos interesantes.

Un grupo curioso fue el de los “especialistas en educación”, sector (a veces secta) que ubicó a sus huestes en un organismo que adoptó sucesivas nominaciones (ya sea en tanto denominación oficial, o proclama durante la acción) que meten en escena un desfile de palabras con linaje en el gremio. Mencionaré solamente algunas: 1 Unidad de Formación Docente y Tecnología Educativa, 2 Departamento de Pedagogía, 3 Publicación de un libro llamado “Aportaciones a la Didáctica”, 4 División de Investigación 5 Unidad Interdisciplinaria de Investigación en Ciencias de la Salud y la Educación, 6 Proyecto de Investigación Curricular.

La diversidad de etiquetas puede ser efecto de la volubilidad burocrática. Al menos aquí en México, se estilaba que cada nueva administración altere el organigrama de la institución. Lo simpático de nuestro caso es que los cambios de nombre se produjeron en general mientras permanecía el mismo equipo. Son reflejo de cambios de ópticas. Ofrecen una muestra de influencias de tradiciones y corrientes diferentes. Expresan un pluralismo no necesariamente voluntario.

Este trabajo está inspirado por las confrontaciones de hoy, y lo dedico a todos los que somos parte de esa historia. Espero que a pesar de esto, sea de interés más allá del grupo que fue a veces sociedad en conflicto y otras soledad con consenso.

DO (Educación)

Cuando se creó la ENEP Iztacala, los vientos soplaban a favor en la educación mexicana. Las múltiples improvisaciones no opacaban el optimismo reinante y el cuantioso drenaje de recursos. Los setenta fueron épocas de grandes realizaciones, de una movilidad inmensa, de experimentos de todo tipo y de fuertes expectativas. Se contaba con los ingredientes necesarios para que la consigna EDUCACION, abriera una brecha hacia el porvenir.

No era demasiado importante la coexistencia de programas ideológicos y pedagógicos de signos opuestos. Lo “emergente” se combinaba con lo “instituyente” provocando que lo “dominante” y lo “instituido” cedieran espacios. El mundo parecía girar en dirección a “lo nuevo”: más educación, más bienestar, más justicia y más democracia. Ya sea bajo tintes de izquierda o de centro, el futuro se acercaba. Los que veníamos desde el cono sur dictatorial y militarizado, pensábamos que la misma ferocidad de los generales fascistas era una señal de su decadencia.

Los programas educativos innovadores constituían un collage de las más dispares corrientes (Skinner, Piaget, Bruner, Freire, Gramsci, etc) combinadas en diferentes proporciones: el “estado de praxis” y la rueda del progreso se encargarían de ir decantando y seleccionando lo positivo de lo negativo. Frescos, embarcamos rumbo al aprendizaje colectivo, a la confianza en la racionalidad y a las resonancias armónicas que emitía la consigna EDUCACION.

Los que comenzamos el trayecto profesional en las instituciones innovadoras de esa época teníamos suficiente demanda como para que las disputas conceptuales por el dominio simbólico del campo ocuparan un sitio importante. Esto preocupaba más a los directivos de los centros

pedagógicos externos a las escuelas y facultades, porque su legitimidad dependía más del reconocimiento burocrático que de las realizaciones prácticas. Allí se diseñaban las etiquetas de las distinciones.²

Los que laborábamos en las escuelas, necesitábamos que el reconocimiento surgiera allí mismo. Estábamos demasiado cerca de los profesores y de los funcionarios como para poder pulir y maquillar nuestras intervenciones. Enfrentábamos los problemas “reales” del trabajo cotidiano, desde donde borboteaban preguntas de diversos tipos, sin que pudiéramos programar los temas. Si no percibíamos conflictos o contradicciones, era producto de nuestra ceguera, no de la lejanía del terreno (a distancia, las instituciones, los sujetos y las prácticas aparentan coincidir más con la lógica de las teorías). Permanecíamos en el sitio donde se intentaba modificar las formas de trabajo: lo suficientemente adentro como para percatarnos de que muchas cosas no resultaban de acuerdo a nuestras expectativas.

Pero a pesar de no tener derecho a ilusionarnos en exceso (por el efecto de la constatación directa y prolongada), la década se cerró con la bandera de la educación en alto. El entusiasmo garantizaba la coherencia del terreno. En su diversidad de claroscuros, la educación parecía una acción privilegiada.

RE (Unidad de Formación Docente y Tecnología Educativa)

Así se llamó el primer organismo que la ENEPI creó para brindar apoyo a la tarea de enseñar a miles de estudiantes. Como éstos provenían de sectores populares con escasos antecedentes escolares, la mayoría llegaba sin el respaldo del capital de cultura académica que requiere de la escolarización de varias generaciones para conformarse. Los jóvenes designados profesores no se diferenciaban demasiado de los nuevos alumnos, con el agravante de que no contaban con más referentes que su propia licenciatura. Era imprescindible capacitarlos y estimularlos para que “pudieran con el encargo”.

Como eran tiempos de optimismo, las innovaciones estaban a la orden del día. La “Unidad” asumió la tarea de apoyar y acompañar la compleja misión de la Escuela, al tiempo que se capacitaba a sí misma. Escaseaban los especialistas en educación, tanto como los grupos con suficiente saber profesional y científico para ocuparse de cada carrera.

El nombre de la “Unidad” expresa la ecuación optimista del momento, y la novatez de los diseñadores. Formación Docente y Tecnología Educativa en unidad. Dos piezas que desde las lecturas técnicas pretendían acoplar fácilmente. Formación Docente: concebida en términos de adquisiciones cognoscitivas, desarrollo de habilidades, “aprendizajes” al fin de cuentas, complementado por la juventud, el compromiso y el deseo de los prospectos de hacer carrera académica, en aquella época de buena paga. Tecnología Educativa: las astucias de la razón

² Había organismos que ofrecían servicios de capacitación pedagógica que dependían de las autoridades centrales de la universidad. En general, los profesores acudían a sus bellas instalaciones a tomar cursos y talleres, que resultaban tan atractivos como distantes de los problemas cotidianos.

instrumental y la omnipotencia conductista, al servicio del aprendizaje sin más fronteras que él mismo.

Tuvo que pasar un buen tiempo para ir comprendiendo que “Formación” implica postular significados que no se agotan en lo operacional, ni se resuelven con “aprendizajes”. Que depende mucho más del sujeto y su trayectoria, de la institución y su desarrollo, del país y el mundo; en suma, de una historia densa en la que cohabitan las lógicas, las circunstancias y los procesos más heterogéneos. Que en estos contextos se escriben los olvidos, y que en estos olvidos se escriben los textos que nombramos formación. Y que ser docente o profesor o maestro desata y aprieta lazos milenarios y presentes extremos.

Pasó más tiempo hasta que empezamos a avizorar que lo educativo de la tecnología educativa, como con todas las letras lo muestran las palabras, es la tecnología, el diseño de sistemas complejos de estimulación.

La “formación” docente interpela en tanto la “tecnología” estimula y controla. Dos racionalidades diferentes. La primera vota por el sujeto frente al otro y a sí mismo y le propone un reconocimiento y una relación intersubjetiva. La segunda vota por el diseño y la interacción y certifica dominios. La primera trata de jerarquizar al docente, mientras la segunda se centra en el aprendizaje efectivo, y utiliza (o no) el “recurso humano” si se verifica su eficacia.

La “Unidad” proclama como tal, es decir, como unibles al docente como centro y al diseño como centro ¿fue una demostración de geometría bicéntrica, docta ignorancia o tosca sapiencia? Traslape de modelos contrapuestos sin mella de tecnocráticas levedades. En la penumbra de nuestro optimismo todos los gatos eran pardos. En el impulso de la época, hasta las mutilaciones se asomaban con sonrisa progresista.

Por su parte las prácticas, las instituciones y los sujetos se rebelaron al ajuste técnico y, al menos en aquella época, sobrevivieron al tijeretazo de la eficiencia. Pero también se rebelaron frente al discurso de la Formación. Se defendieron de todos y sortearon todos los discursos modelizantes. Afrontaron, más allá de las lógicas heterónomas, su propio acontecer, sus irreversibles tiempos.

MI (Didáctica y desarrollo curricular)

La denominación “Formación docente y Tecnología Educativa” fue una herencia de los que diseñaron el organigrama de la ENEP. O en todo caso, fue una decisión del primer equipo que estuvo a cargo los meses subsiguientes a la creación de Iztacala (dejaron esta tarea, luego de haber realizado una labor reconocida como satisfactoria por las autoridades, para ir a la ENEP Zaragoza a desenvolverse como Coordinadores de Carrera, es decir, responsables de programas sustantivos de la universidad).

Con el transcurso del tiempo, los que proseguimos el trabajo comenzamos a reelaborar el marco de significados de nuestras intervenciones, en función de la estructuración de los procesos institucionales y de los problemas que iban emergiendo, y a partir del acceso a lecturas de textos de filiación diferente al enfoque tecnológico.

En primer lugar, la actividad innovadora se concentró en torno a los cambios curriculares. Se produjo un tránsito de la organización por asignaturas a versiones locales del sistema modular. El curriculum se ubicó como el nivel explícito de regulación de los procesos educativos que desarrollaba la escuela, desde allí se trabajó la imagen pública de la institución y se reconstruyó el encuadre de la actividad interna. Las autoridades tomaron en sus manos el impulso y el control del proceso. Ello remarcó al curriculum como nivel significativo prioritario, se constituyó en el eje de nuestra intervención técnica. La misma denominación “curriculum” se tuvo que abrir espacio dado que entonces prevalecía la noción “plan de estudios”. Tuvimos que familiarizarnos con las lecturas especializadas y efectuar un extenso, complejo y nunca suturado proceso de comprensión.

Al mismo tiempo, la implantación masiva de los proyectos modulares abrió el espacio del aula como escenario en el que el curriculum se transformaba en prácticas. Se suscitó entonces una división de tareas en nuestra organización departamental (lo cual sirvió también como estrategia de crecimiento), diferenciando las secciones de “Formación Docente”, en contacto directo con los profesores y “Desarrollo Curricular”, con nexos fundamentalmente a nivel de directivos y responsables de módulos. El trabajo de formación de los profesores requirió la atención de los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que puso en el blanco el problema metodológico. Si “curriculum” apelaba al proyecto completo de cada carrera, “método” era la forma de conferir racionalidad al trabajo áulico. La vía del “método” movilizó la emergencia del encuadre “didáctico” que reforzaba el protagonismo docente, mucho más claramente que el encuadre “tecnología”.

Las palabras condensan significados a veces determinantes: si la tecnología es el soporte de la producción de aprendizajes dentro del enunciado “tecnología educativa”, el voto didáctico demanda el centramiento en el docente como palanca de la formación. Didáctica deriva de *didaskhein* (enseñar) y *didaskés* (enseñante). A partir de estos significantes, elaboramos el libro “Aportaciones a la Didáctica”. Esta segmentación de órdenes significantes, cuya historia es mucho más compleja de lo que estoy relatando aquí, nos impulsó a rebautizar a nuestro organismo institucional como “Departamento de Pedagogía”. Otra paradoja: si la idea de “unidad” no es muy afortunada para soldar docencia y tecnología, la noción de “departamento” (de partir, de parte) no ajusta muy bien con Pedagogía, disciplina con vocación de unidad.

FA (Pedagogía)

El cambio a la identidad “Pedagogía” se debió a motivos de diversa índole. Una de las razones fue redefinir nuestra adscripción profesional. En ese momento ya éramos mayoría en el Departamento los egresados de Pedagogía y de Ciencias de la Educación, cosa relativamente novedosa en un medio controlado por psicólogos, comunicólogos, médicos, etc., a quienes les sentaba bien el concepto “tecnología” (una excepción de entonces era el exitoso “Centro de Didáctica”, integrado mayoritariamente por pedagogos). Fue un modo de decir quiénes éramos.

Otro plano que influyó fue nuestra certidumbre de que “pedagogía” significaba compromisos axiológicos y corporativos menos negociables que “tecnología”, palabra que venía empaquetada en un discurso eficientizador ajustable tanto a propósitos “decadentes” como “emergentes”. Con los nombres “Pedagogía” y su copiloto y alter ego “Didáctica”, se adjuntaban centenarias tradiciones discursivas filosóficas, políticas y doctrinarias más sensibles al tipo de comprensión y apego a las prácticas institucionales educativas que requeríamos en esa etapa. La experiencia innovadora que nos

incluía, no nos permitía ignorar que un cambio curricular era un proceso social conflictivo, más que la “implementación” de una “tecnología”.

Como señalamos en el lenguaje de entonces, en cada pliegue de la institución y en cada sujeto batallaban “lo viejo y lo nuevo”. La Pedagogía nos planteaba preguntas más cercanas a nuestro modo de concebir lo educativo, en la medida que no tomaba como parámetro excluyente la objetivación del “aprendizaje”. Lo “social” y lo “espiritual” no se reducían a variables sino que definían la identidad misma del territorio de intervención. El reduccionismo de la noción de “resistencia al cambio” no bastaba para explicarnos la dificultad de los procesos. La Pedagogía ofrecía otro punto de mira, un acceso de tipo comprensivo, una puerta abierta a penetrar más “a fondo” en los procesos sociales y subjetivos. Se trataba de un repliegue humanista, que sin embargo originó la búsqueda indagatoria de estratos “ocultos” de la práctica.

El campo curricular, que refería al conjunto de efectos del pasaje por la institución, nos llevó al plano donde reinan las pedagogías y las filosofías de la educación (por ejemplo: la “filosofía del establecimiento” de Tyler). Las Didácticas de la época seguían varadas en el aula y eran ciegas al entorno institucional y extra institucional.

Nuestro reencuentro con la didáctica estuvo impactado por reflexiones generales como la tesis de que la crisis de la educación contemporánea no era cosa de método sino de contenidos. Nuestras “aportaciones a la didáctica”³, fueron originadas por el posicionamiento en lo pedagógico. Nos habíamos tenido que correr desde lo instrumental al sentido, porque la práctica había develado fisuras en ese nivel.

Fue el paso previo a la percepción de la crisis del idilio en torno a las innovaciones. Las evidencias señalaban que los modelos ideales y las prácticas reales, o que lo pensado y lo vivido corrían por diferentes senderos. Asirnos a lo pedagógico también fue una demanda de unidad, de la unidad que se rompía y se deshacía por doquier. Adhesión al imaginario conjuntista. Adhesión a una identidad profesional frente (o de espaldas) al objeto disgregado.

SOL (investigación)

Cuando en una institución se designa a un organismo con el nombre de una tarea (dirección, planeación, administración, formación docente, evaluación académica, etc), se produce una localización topográfica de la misma y una suerte de “acaparamiento”, especialización y monopolio, por parte del organismo que la nombra. Esta condensación se efectúa extrayendo la tarea de la responsabilidad colectiva, o introduciéndola como un nuevo sentido. Esto es tan normal que lo actuamos cotidianamente sin mayor preocupación. Se requieren situaciones críticas para que los miembros de una organización se “hagan cargo” y revisen las sustracciones. Esta revisión puede desarrollarse desde los propios miembros del centro acaparador o efectuarse desde el resto de las instancias sustantivas o administrativas del establecimiento.

³ Se refiere al libro “Aportaciones a la Didáctica de la educación superior” que elaboramos y editamos en 1978 en las imprentas de la propia institución.

Introducir saberes pedagógicos en un ámbito universitario era y sigue siendo aún un proceso poco habitual. Se supuso durante muchos lustros que no había “paidós” que guiar ni “agogué” que proponer. Se consideró que se trataban de relaciones adultas de transmisión de saberes, contratadas voluntaria y libremente por sujetos autónomos. Cuando se hacía referencia a la “Pedagogía” era para orientar a los profesionales que se dedicaran posteriormente a la enseñanza en otros niveles o como objeto de estudio específico de una especialización profesional. Sin embargo, la crisis universitaria de fines de los sesenta, el cuestionamiento al autoritarismo (que entre otras cosas había decretado la adultez de los interlocutores), la masificación, la emergencia de nuevas tecnologías comunicacionales, etc. originaron diversas estrategias de modernización que incluyeron a la Pedagogía en el accionar de los claustros.

Esta “incorporación” recodificó el discurso reflexivo precedente, muy centrado en las propiedades iluminadoras de la institución, en la alta cultura, en la investigación y en las modalidades del autogobierno de la universidad. La libertad de cátedra era el bastión de la inmunidad pedagógica del académico. La afluencia de saberes pedagógicos contribuyó a acentuar el agrietamiento de estos postulados. Los jóvenes inexpertos que recibían la investidura profesoral, tuvieron que capacitarse para enseñar a través de vías inéditas administradas por psicólogos, pedagogos y tecnólogos. En fin, a través de un complejo, contradictorio y desigual proceso, se fue introduciendo un código pedagógico más preocupado por garantizar resultados en términos de aprendizajes, que por las libertades y autonomías de los protagonistas.

Con el tiempo los académicos, a pesar de las tendencias del código, se fueron posesionando del mismo y tratando de autoadministrarlo. Los especialistas que constituíamos la “vanguardia” de los comienzos, nos fuimos transformando en presencias molestas, interferencias o expropiaciones. Tal vez esto era reflejo también de un relativo agotamiento de las ideas de los asesores y formadores, que extrapolábamos saberes de otros niveles escolares sin desarrollar investigaciones y estudios sistemáticos que permitieran la elaboración de conocimientos específicos sobre los problemas de la educación superior.

Los que en esos años (principios de los ochenta) integrábamos el Departamento de Pedagogía en la ENEPI, fuimos reconociendo el cambio de etapa. La naturalidad de la demanda se había trastocado en una difícil negociación. Muy rápido (!) caímos en cuenta de que se habían incrementado las coordenadas autolegitimadoras en nuestro modo de pensar y pensarnos en la institución. Se acumulaban las preguntas que requerían de indagaciones sistemáticas para ser contestadas.

Si anteriormente tuvimos que reconocer que las prácticas reales no se avenían a nuestros impecables modelos, fue a partir de verificar los estragos causados por la burocracia, la rutina o en última instancia por la mediocridad de los individuos docentificados gracias a la expansión acelerada de las universidades. La realidad estaba errada.

En esas estábamos cuando el excelente intelectual Angelo Broccoli, en un seminario que impartió en Iztacala, nos mostró que nuestro discurso seguía la pauta del de los ideólogos: construir el modelo de la práctica ideal, proponerlo, y culpar a la realidad de su inviabilidad.

Nosotros, que con nuestra perspicacia habíamos acumulado preguntas para abrirnos camino (intelectual e institucional) a la investigación (lo cual también convenía en tanto repliegue), habiendo puesto la mira en el estudio de los procesos institucionales, didácticos y subjetivos de los actores, nos percatamos que nuestro propio saber, discurso y actuar también era preciso ponerlo

bajo interrogación. Que no solamente el filtro reduccionista de la tecnología educativa sucumbía frente a la complejidad, sino que asimismo el no cuestionamiento a fondo del saber pedagógico, impedía a su vez la visión de los procesos y de la parte que jugábamos en ellos. La Pedagogía en la universidad, y al fin y al cabo la misma Pedagogía como disciplina que produce teorías, debía ponerse bajo múltiples interrogantes.

Así fue que flexionando y reflexionando los supuestos, y aprendiendo a preguntar por qué pensamos lo que pensamos, comenzamos a visualizar un sentido diferente en la investigación. En algún momento captamos algo que seguramente también nos había señalado Broccoli, pero que nos fue más difícil registrar: la famosa aseveración de Marx “los filósofos han tratado de explicar la realidad, pero de lo que se trata es de transformarla”, no está excluyendo a la explicación ni al hecho de que los filósofos y la filosofía también forman parte de la realidad, por lo que también deben ser explicados y transformados. Sin pretendernos filósofos, nos tocaba el mismo destino.

Investigar no era un camino para seguir justificándonos sino para dejar de hacerlo. No es la vía para coleccionar argumentos para mostrar las miserias de la realidad: su blanco principal es descubrir los límites de nuestro saber.

Si no podemos transformar nuestro nexo cognoscitivo con lo real, la impotencia para transformar el “afuera” será equivalente a la incapacidad de transformarnos. Además hay que enfrentar el colapso narcisista que conlleva entender que “la realidad somos todos”, sin que el limbo de la teoría y la investigación, o el pasaporte de pedagogos, nos vuelvan ángeles ni guías.

LA (Ciencias de la educación)

Luego de una etapa de postrero esfuerzo por reactivar la reflexión académico-pedagógica en las carreras de la ENEPI, desde la función de asesores pertenecientes al Departamento de Pedagogía, los avatares de la institución y nuestras propias opciones nos circunscribieron a la Unidad de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias de la Salud y de la Educación (UIICSE).

(Interludio en La bemol)

Voy a detener un poco el “relato” para formular algunas consideraciones respecto al “esfuerzo” aludido. Corresponde a los años 84 y 85, en los que se inició el ciclo de las evaluaciones institucionales. El ciclo continúa todavía, con un crispamiento creciente de los sistemas de vigilancia. En aquellos primeros conatos, la UNAM tomó la iniciativa de autoevaluarse (como parte de una campaña para reelección del Rector, cosa que no ocurrió). El largo trabajo de evaluación “sur le terrain” que habíamos desarrollado en torno a las innovaciones curriculares había culminado en una propuesta concertada con los coordinadores de carrera, elaborada en un taller conjunto que resultó muy apreciado por los que participamos. Allí se elaboró el “Documento Blanco” (recordado así por el color de la portada), con una propuesta relativamente original y elaborada “ad hoc” para la ENEPI. La convocatoria de la rectoría nos tomó con la propuesta en marcha, lo que contribuyó a que se cotizara al alza por unos meses. Cuando las autoridades de nuestra Escuela se percataron del real alcance de la demanda que propuso el rector de la UNAM, indicaron a las cinco carreras que debían

ajustarse a esas pautas. Al no producirse la reelección y al asumir otro de los contendientes, la estrategia fue “desensillar hasta que aclare”. La aclaración sobrevino un año y medio después, con la publicación de la evaluación que redactó el nuevo rector. Esto desencadenó un curioso proceso de aval del histórico documento rectoral (que tenía sus “fortalezas” pero también sus “debilidades”) por parte de los acólitos y de protestas por parte de los infieles. Se desataron una sucesión de acontecimientos críticos que eclosionaron en una huelga estudiantil inédita después de los sesenta. Esto barrió los descalcificados restos de evaluación vernácula existentes en las escuelas y facultades, pues se politizaron poderosamente los discursos.

Dos reflexiones al paso. Las macropropuestas de evaluación desde los organismos de gobierno intra y extra institucionales, por obligar a evaluar a todos, arrasaron con las evaluaciones que se venían promoviendo desde los programas de innovación, desde abajo, sin otro fin que corregir errores cometidos y evitar errores por cometer. Las demandas de evaluación desde arriba, impulsaron procesos de sistematización en muchos lugares en donde no los había, pero al concentrar la tarea en los engranajes del control político-burocrático, cerraron los pocos espacios de autonomía y de interés por contar con evaluaciones útiles.

La segunda reflexión se refiere al interés y a las posibilidades de indagar las propias prácticas. Bajo un encuadre evaluativo, pudimos apreciar las fuertes dificultades que la propia autoobjetivación presenta. El riesgo de desatar procesos evaluativos (sin llegar a estipularse como investigaciones) pocos están dispuestos a correrlo. Hay diversas razones; entre otras, la posible intromisión de las autoridades. Sin embargo, mediante largos y lentos procesos de diálogo, negociación y garantías de discreción, hay sujetos y grupos que los pueden encarar y esto abre una lucha continua contra los obstáculos externos e internos.

Si las macropropuestas desde arriba asfixian las evaluaciones gestionadas por los actores de los procesos, las meso-propuestas (porque se contratan arriba y se promueven abajo) de invertir como “investigadores de su propia práctica” a cuantos profesores asistan a los talleres correspondientes, asfixian el auténtico nacimiento de las fracturas conceptuales que abren el nudo de la investigación. Operan en cambio vía “venta de identidades”, haciendo la economía de las crisis, las dudas progresivas, las luchas con las ideas propias por las que transitan quienes acceden a dispositivos conceptuales productores de interrogantes y procesos de investigación.⁴

Nuestra reclusión de tiempo completo en la UIICSE ocurrió a comienzos del 87, cuando el nuevo equipo de gobierno de Iztacala resolvió primero cambiar el nombre del Depto. de Pedagogía y algún tiempo después, clausurarlo.

Para entonces, yo había presentado mi tesis doctoral en Sciences de l'Éducation en la Université René Descartes de París, y mis intereses se concentraban en la tarea de investigar y estudiar. Mi título de licenciatura también era en Ciencias de la Educación (cuando comencé la carrera se denominaba Pedagogía, pero cambió de nombre y finalicé con el nuevo plan de estudios y el nuevo rótulo). Coincidentemente, me volvía a ocurrir que dejaba el Departamento de PEDAGOGIA y aterrizaba en la Unidad interdisciplinaria de investigaciones en CIENCIAS de la

⁴ Este “interludio” reclamaría mucha información adicional sobre los acontecimientos aludidos y sobre las polémicas locales (y sobre los fantasmas que me hostigan). Dejo en manos de los editores la decisión de dejarlo u omitirlo, en función del interés que suscite y de las resignificaciones que les motive)

salud y la EDUCACION. Parecía un destino similar al de la Pedagogía Francesa que al transformarse en carrera universitaria se travistió en Ciencias de la Educación.

El desplazamiento desde un sector de “apoyo” al mejoramiento pedagógico del trabajo académico hacia la División de Investigación, reincidía en marcar la dirección desde la Intervención a la Investigación.

La argumentación clásica francesa es que la Pedagogía es una teoría-práctica, es decir, comprometida con la orientación del accionar de los “prácticos” (praticiens). Eso impide que se constituya en ciencia, dado que su encomienda básica es orientar y normar, no explicar. Los fundamentos de las prácticas educativas son parcialmente científicos, también son filosóficos, políticos, jurídicos, institucionales, profesionales, experienciales y con un componente no despreciable de carisma e intuición de los actores. La pedagogía actúa en ese terreno “mezclado” y epistemológicamente impuro, cumpliendo un importante papel que no puede abandonar por buscar la cientificidad. Tiene que estar dialogando con los actores y ayudando a tomar decisiones en el momento necesario, aunque no se dispongan todas las explicaciones científicas sobre cada plano de la situación concreta. Su medio es el saber y el “enjeux” (“apuesta” en español, pero me gusta también traducir incorrectamente por “en juego”). Para trabajar científicamente sobre los fenómenos educativos se requiere partir de las tradiciones conceptuales y metodológicas de las diversas ciencias humanas y sociales, cortando la unidad del sentido de la entidad “educación”, y produciendo objetos tratables a través de las investigaciones regulares de cada una de ellas. No se estima realizable una ciencia autónoma y monopólica de la educación. (Cabe aclarar que esto expresa el discurso dominante, lo cual no obsta para que haya una gran heterogeneidad de posturas y discusiones).

Pero si se tratan de armar teorizaciones o discursos con pretensión de globalidad, es inevitable la encrucijada multidisciplinaria o la argumentación multireferencial. El lugar desde donde se construye este discurso no es un emplazamiento epistemológico, sino profesional, práctico, axiológico o/e institucional. Esto ocurre cuando se trata de establecer si es posible UN discurso desde la disciplina ciencias de la educación, cosa que muchas veces los egresados de estas carreras son convocados o se AUTOCONVOCAN a formular.

Pues bien, es indudable que apoyarse en tradiciones disciplinarias que han logrado generar paradigmas de investigación acordes con sus objetos (psicología, sociología, historia, antropología, economía, lingüística), abre un horizonte muy rico y enriquecible de posibilidades de objetivación. Es absolutamente cierto que para poder transformar un registro fenomenológico en un objeto de investigación se requiere no estar presionado por demandas y urgencias de prácticos deseosos de orientación (los cuales se fingen “deseantes” para no pasar por “antimodernos”, pero raras veces por convicción). Pero también por prisas burocráticas o por el tianguis (mercado) de las evaluaciones que abren la puerta a ingresos menos indignos. Es cierto que se requiere distancia y distanciamiento, mente activa y corazón tranquilo. Mucho estudio. Mucha “talacha” (trabajo rutinario o de “obra negra”) aburrida e inmostrable. Mucha renuncia a opinar o pontificar sobre problemas que uno no domina por investigación propia o ajena. Paciencia para soportar puntos de luz sin desesperadamente prender los reflectores del sentido común, o peor, de una ciencia ignorante de sus límites. Paciencia y tolerancia para asumir que tal vez en toda una carrera profesional, no se logre efectuar un sólo aporte realmente original; para hacerse cargo del rol del investigador, más lejos del faro luminoso y más cerca de la linterna de bolsillo.

Por todo esto, y muchas cosas más, pasar de una “tarea de apoyo” a la producción de conocimientos aceptables por la comunidad científica, requiere un desplazamiento imprescindible, con pérdidas seguras y ganancias solamente probables.

Para investigar teníamos que recalar en la UIICSE que con todas sus debilidades, (falta de recursos, funcionarios que tratan de obtener un sitio en la galería de autores de propuestas fallidas de evaluación y control de la productividad) es, a pesar de todo, el pastizal para “la ciencia” en la ENEPI.

SI (Proyecto de investigación curricular)

Cuando Emilio Ribes⁵ diseñó la UIICSE, definió entre sus “proyectos” al PIC (Proyecto de Investigación Curricular), y nos ofreció la posibilidad de hacernos cargo, cosa que aceptamos sin vacilar. Otra vez no decidimos nuestro nombre institucional, sino que lo aceptamos y tratamos de conferirle nuestras propias significaciones. Hasta hoy conservamos ese nombre, más por las necesidades de explicación que desata que por su perfección denotativa. Así como al principio de este texto comentamos el relativo “decalage” entre tecnología y formación, también ahora cabe indicar la falta de concordancia entre las tradiciones representadas en el nombre de la Unidad (ciencias de la educación) y del Proyecto (curriculum).

Esta última noción fue construida en las prácticas y disciplinas académicas de los países anglosajones y no se usa en Francia, espacio en donde se gestó la propuesta de “ciencias de la educación”. No se usa porque no existe hasta ahora la práctica y la problemática que designa en el medio anglosajón. A pesar del creciente peso de la cultura anglosajona en Francia (se consiguen en París fácilmente exquisitas hamburguesas MacDonalD) hasta ahora solamente Jean Claude Forquin y Jean Claude Dérouet del INRP han trabajado la noción, a partir del encuadre de la sociología educacional inglesa⁶.

Esto equivale a reconocer que el curriculum, como campo de investigación en la UIICSE, representa una zona de alta fricción entre tradiciones foráneas, y la biografía irremediamente plural del pensamiento e investigación educativa de nuestro medio, a su vez, vinculada y distanciada de las también híbridas configuraciones prácticas educativas vernáculas.

En este caleidoscopio de ópticas y voces (omití otras, como por ejemplo la Pedagogía Alemana) vamos perfilando nuestras palabras y silencios, atinándole de vez en cuando a alguna certidumbre y “haciéndole la lucha” por que no se extravíe el hilo en tan complejas redes. De todas estas revolturas esperamos que broten conocimientos interesantes, o al menos ocurrencias simpáticas.

⁵ Emilio Ribes es un destacado psicólogo promotor de la psicología experimental, que jugó un papel importantísimo en la historia de la ENEPI. Desde hace algunos años trabaja en la Universidad de Guadalajara.

⁶ Es una aseveración un tanto audaz, pero aunque se omitan otros nombres, no se invalida su carácter excepcional.

Lo que nos tranquiliza es que debemos mantenernos en estado de proyecto, como nuestro nombre lo señala. Y como la educación, que no es una función natural de la sociedad, tiene mucho de “proyecto histórico”, por fin encontramos una correspondencia entre la quieta movilidad del nombre, y la móvil quietud del objeto denominado “educación”.

DO MAYOR (acorde final)

Por no formar parte de una potencia que crea autoabastecerse de ideas e investigaciones, tenemos la suerte de zigzaguear por senderos heteróclitos y de poder aprovecharnos de las diversas partituras científico-pedagógicas. Fuimos “pedagogía”, “tecnología educativa”, “didáctica”, “ciencias de la educación”, “currículum”, “formadores”, “asesores”, “investigadores”, “estudiantes”, “maestros”, “funcionarios”, “convocados”, “marginados”, “atinados”, “equivocados”, y difícilmente podamos purificar nuestra identidad.

Creo que a todos nos viene bien beber de distintos manantiales, mezclarnos en diferentes tribus. La educación es un problema social-histórico muy complejo y muy importante. No sirve en estas épocas de crisis cerrar ninguna puerta, más que a la falta de argumentos y a la necesidad. Hay que evitar que de la mano de estas últimas, aparezca un Mesías. Y sobre todo si se auto-designó “investigador de su propia práctica”. O, a veces peor, si viene del territorio soberbio de la investigación de élite, y dada su complaciente autoimagen de sabihondo, acepta transformarse en funcionario político.

Finalizo aquí esta suerte de ablución retrospectiva, sin pretender que la historia (y los historiadores) nos absuelvan. Porque ¿cómo miraré este texto, dentro de algún tiempo, cuando los supuestos que hoy lo posibilitan se hayan corroído? Parafraseando a Edmundo O’Gorman (un gran historiador mexicano), diré que aspiro a que el futuro, privilegie estas visiones actuales como error.

BIBLIOGRAFÍA

- BROCCOLI, Angelo (1977):** *Ideología y educación*. México, Nueva Imagen.
- CONTRERAS DOMINGO, José (1990):** *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid, Akal Universitaria.
- FULLAT, Octavi (1984):** *Verdades y Trampas de la Pedagogía*. Barcelona, CEAC.
- FURLAN, Alfredo (1988):** “La formación del pedagogo. Las razones de la institución”. En *TEMPORA*, 11-12. Tenerife. Canarias.
- FURLAN, Alfredo (1996):** *Curriculum e Institución*. Michoacán, IMCED.