

PROPUESTA METODOLOGICA PARA LA FORMACION DE PROFESORES-INVESTIGADORES EN AMERICA LATINA. RUPTURA CON UN MODELO DEPENDIENTE*

ANITA BARABTARLO, MARGARITA THEESZ**

“La problemática de la formación docente no puede ser más que el reflejo de una problemática de la función educadora tal como es vivida por los docentes mismos.”
Filloux.

Introducción

La característica estructural que guardan los países latinoamericanos en su conformación histórico-social de dependencia económica, política y social, propicia que sus sistemas educativos sean, en numerosas ocasiones, vehículos de una ideología educacional ajena.

Como consecuencia, dichos países se enfrentan a diversos tipos de problemas, entre los cuales nos interesa abordar, por su importancia, los siguientes **A)** De un lado, las condiciones de la acumulación de conocimiento por el conjunto social; y **B)** de otro lado, las características más relevantes de la educación formal de adultos y la posibilidad de su superación mediante un cambio metodológico en la formación docente.

A) Lo fundamental de la acumulación de conocimiento en estos países es su carácter exógeno. La expresión del mismo se ha manifestado en las formas de dependencia educativa y tecno-educativa. De esta manera, los países latinoamericanos se han visto forzados a importar modelos de conocimiento y aprendizaje de los países más desarrollados. El resultado consiguiente ha sido la inserción de planes y programas educativos ajenos a los rasgos y a la dinámica (pautas y valores) culturales propios. Así, los contenidos curriculares se han orientado a la transmisión de valores e ideología de determinadas formas de organización social dominante.

Lo que se señala a nivel de países periféricos, se reproduce al interior de los mismos de manera regional. Carnoy afirma que en las economías capitalistas la escuela es repartidora de papeles sociales y, secundariamente, transmisora de conocimientos.¹

La escuela es el ámbito donde empieza la educación formal del niño, la cual se continúa durante un largo periodo. El maestro es un protagonista decisivo en la formación de aquél, ya que mantiene un contacto continuo y constante con el niño en el acto educativo.

La relación entre pedagogía y didáctica ha sido caracterizada en las diferentes concepciones que han abordado históricamente la relación enseñanza-aprendizaje y en el papel que han jugado los protagonistas más directos de dicho proceso: docentes y alumnos.

En las concepciones de la pedagogía tradicional del siglo XIX los ideales educativos estaban representados por el cultivo de la inteligencia y el hábito de la disciplina mediante los mecanismos que los posibilitaban, tales como la memoria y la repetición. Es así como el vínculo docente-alumno suponía por parte del docente actitudes autoritarias derivadas del poder que le otorgaba el estatus que la sociedad le adjudicaba. Por parte del alumno, se destacaban actitudes de imitación, obediencia y pasividad.

* Este artículo recoge en parte el producto de una investigación documental y de campo que las autoras realizan actualmente en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM, en el Departamento de Ciencias Sociales y Educación, con la finalidad de proponer una metodología de carácter participativo en la formación de profesores. A la fecha se trabaja en un compendio bibliográfico y se han realizado dos cursos, uno en el CISE y otro en la Escuela Normal Superior, con la metodología de la investigación-acción.

** Investigadoras del CISE, UNAM.

¹Carnoy, M.: La educación como imperialismo cultural. México: Ed. Siglo XXI, 1978.

En el siglo XX se desarrolla en Estados Unidos la corriente de la tecnología educativa que es difundida, entre otros, a los países de América Latina.

Esta concepción, considerada innovadora por sus creadores y seguidores, se fundamenta en un montaje meramente tecnológico, en donde el docente no se considera imprescindible. “El es quien organiza y determina la actividad, ateniéndose a los objetivos, selecciona los estímulos para que los alumnos muestren nuevas conductas. Esta corriente que se fundamenta epistemológicamente en la psicología conductista, pone el acento en la conducta observable y en la actividad como expresión directa, no ubicando el carácter histórico de las instituciones así como psicológico y social de los sujetos en la diversidad de las situaciones que definen la realidad del salón de clases.”²

Paralelamente empieza a desarrollarse en América Latina una pedagogía del adulto basada en la participación, siendo uno de sus exponentes principales Paulo Freire. Esta modalidad educativa cuestiona los enfoques tradicionales, así como las teorías del desarrollo y la modernización, y redefine el rol asignado al maestro como el “eterno enseñante”, enfatizando la participación comprometida de los sujetos implicados en el proceso educativo. Las experiencias en educación parten del conocimiento de la realidad de su análisis e interpretación para posibilitar la toma de una actitud crítica y de compromiso con la modificación de la misma realidad.

Afirma Freire que el quehacer educativo “que se limite a disertar, a narrar, a hablar de ‘algo’, en lugar de desafiar la reflexión cognoscitiva de los educandos, en torno de este ‘algo’, más allá de neutralizar aquella capacidad cognoscitiva, se queda en la periferia de los problemas. Su acción tiende a la ‘ingenuidad’, y no a la concientización de los educandos”.³

Es dentro de la problemática de la educación de adultos, concretamente en la formación de profesores, y en el papel de la investigación participativa en este proceso, donde se inscribe el objetivo del presente trabajo.

- B) La investigación participativa surge en América Latina en las décadas de los 60-70 en condiciones históricas determinadas. Por un lado se desarrolla en esa época la teoría de la dependencia que explica el carácter estructural del subdesarrollo a partir de una crítica a las teorías desarrollistas, de la modernización y a las ciencias sociales tradicionales;*** por otro, como resultado de la politización que irrumpió en todos los sectores sociales a partir de los años 60.

La educación de adultos durante esta década, como parte de los sistemas educativos fue generando, paralelamente, alternativas en la búsqueda permanente de las nuevas metodologías que se adecuaran más a la realidad del adulto marginado quien, por su condición de clase, no pudo incorporarse a la educación formal. De aquí las experiencias de Freire en Brasil y Chile, con su propuesta basada en la concientización como posible alternativa para una educación liberadora. La ejecución experimental de algunos programas de educación de adultos en América Latina (que aparecieron como experiencias aisladas y que fueron concebidos dentro del marco de la educación popular), vienen a plantear una nueva visión global de la realidad del adulto, repercutiendo posteriormente en la modificación de la concepción de educación de adultos.

El énfasis de la educación popular considera la formación de una conciencia crítica que parta de los intereses, necesidades y expectativas del adulto.⁴

Este enfoque de la educación se basa primordialmente en el principio de la participación, donde el adulto ya no es el objeto, sino el sujeto que asume un compromiso con su proceso educativo.

Un documento de CREFAL⁵ (1977) menciona que la educación participativa busca “lograr la participación de los adultos, de los grupos y de las comunidades en la adopción de decisiones en todos los

²Ezpeleta, Justa: “Modelos educativos: notas para un cuestionamiento”, en: Cuadernos de Formación Docente No. 13, ENEP Acatlán, 1980, p. 13.

³Freire, P.: ¿Extensión o comunicación? México: Ed. Siglo XXI, 1975, páginas 99-100.

*** Véanse Cardoso, Falleto, Marini, Fals Borda, entre otros.

⁴Sanchinelli Fernández, René: “Ensayo sobre andragogía y educación cooperativa -de la educación tradicional a la educación participativa-”, en Educación no Formal para Adultos. México: CENAPRO, Año IV, No. 10, 1981, p. 5.

niveles del proceso educativo, en particular en la determinación de las necesidades, en la elaboración de programas de estudio, en la ejecución y evaluación y en la determinación de actividades educativas con arreglo a la transformación del medio laboral y de la vida de los adultos”.

Otro principio medular que señala la UNESCO es “reconocer que cada adulto, en virtud de su experiencia vivida, es portador de una cultura que le permite ser simultáneamente educando y educador en el proceso educativo en que participa”. La UNESCO reconoce así, la potencialidad que tiene el adulto para asumir su propio proceso educativo en un permanente proceso de autoeducación e inter-aprendizaje.

Con el enfoque de las ciencias sociales tradicionales, el estudio de una población es realizado por agentes extraños a la misma, quienes toman los datos de ella, se los llevan y los usan en contextos institucionales que para la población estudiada son ajenos a sus intereses y necesidades.

Por el contrario, la investigación participativa, en este contexto, es un proceso de estudio, investigación y análisis (relación teoría-práctica), donde los investigados y los investigadores son parte del proceso que modifica o transforma la realidad social.

Joao Bosco Pinto se refiere a que “la investigación -como práctica social de conocimientos- debe originarse y comprobarse en la acción para conocer es necesario actuar (. . .). La investigación y la explicación de los procesos sociales debe incorporar a los sujetos que son parte esencial de estos procesos, es decir, los hombres concretos, actores y productores de este proceso”.⁶

Con el enfoque de la investigación participativa, la comunidad conoce los datos al estudiarlos, analizarlos, organizarlos y relacionarlos; al obtener los resultados y enriquecerse con la retroalimentación, deduce conclusiones y toma decisiones.

En las experiencias que se han dado en el desarrollo rural y de comunidad (ver bibliografía citada al final de este artículo), el campesino a la par que el investigador han sido al mismo tiempo sujeto y objeto de su propia investigación. El rol principal ha correspondido a los campesinos, mientras que el investigador ha permanecido junto a ellos estimulándolos y orientándolos en las etapas del proceso.

En esta concepción de investigación, la organización es condición sine qua non. Se trata que la comunidad tenga las vivencias de un proceso de aprendizaje en asuntos comunales y que sea capacitada para relacionarse con las instituciones y recursos de la zona a partir de la obtención de datos concretos.

En el presente trabajo consideramos a la formación de profesores universitarios latinoamericanos, dentro del contexto de la educación de adultos y su vinculación a los principios participativos. Proponemos, entonces, una alternativa de carácter metodológico que incluya a la investigación en la formación de docentes.

I. Presentación de la Problemática

Los problemas actualmente imperantes en las universidades, tales como la masificación de la enseñanza, la corta duración de los semestres, la gran cantidad de información que abarcan los programas de estudio, la improvisación de los programas y métodos de enseñanza, etc., traen como consecuencia la baja calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el que intervienen institucionalmente docentes y alumnos.

El docente se ve constantemente obstaculizado en su práctica educativa por los factores mencionados, encontrándose la mayoría de las veces con grupos muy numerosos, heterogéneos en el nivel de conocimientos, y con un programa impuesto que muchas veces no corresponde a la realidad social. Además, es de notar que, casi siempre, el docente universitario es un profesional especializado en una rama del conocimiento y carece

⁵CREFAL: “Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos”, XIX Reunión de la UNESCO, Nairobi, 1976, Pátzcuaro, Mich., México, 1977.

⁶Bosco, Pinto J.: “Investigación en comunicación y la organización campesina para el desarrollo rural”, en Reunión de Consulta sobre Investigación en Comunicación para el Desarrollo Rural en Latinoamérica. Cali, Colombia: Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, noviembre, 1976.

de una preparación pedagógica que le permita orientar la formación integral de los estudiantes; todo esto aunado a los problemas institucionales le impide, por lo general, evaluar y autoevaluar su práctica con miras a mejorarla. De aquí que nos hacemos las siguientes preguntas ¿hacia dónde debe orientarse la formación de profesores de enseñanza superior?, ¿qué aspectos debe contemplar un currículo destinado a la formación del docente?, ¿qué aspectos debe conocer y comprender el docente acerca de su propia práctica para poder evaluarla?, ¿qué papel juega la investigación para la formación en la docencia?, ¿debe el docente formarse en investigación educativa?, ¿qué tipo de relación debe establecerse entre docencia e investigación?

Estos interrogantes nos llevan a plantear algunas hipótesis de trabajo Para que el docente coadyuve a elevar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y en la institución donde labora generando cambios, requiere ser un observador en primera instancia así como un planificador de la propia práctica educativa, siempre situándose en un contexto institucional conformado por vínculos específicos. Para tal efecto, es necesario que sea capaz de hacer una revisión crítica de la validez de los procedimientos emprendidos en la práctica educativa, tales como métodos, contenidos, formas de evaluación y que, a partir de esta revisión, proponga lineamientos para planificar los procedimientos de la misma mediante el diseño de métodos y técnicas de investigación apropiados.

La segunda hipótesis que planteamos se refiere al papel de la investigación en la formación de docentes universitarios. Consideramos que el enfoque de la investigación tradicional, donde hay un sujeto que investiga y un objeto que es investigado, no sería suficiente para lograr un cambio cualitativo de relevancia en la formación del docente-investigador.

Por los principios manejados en las metodologías participativas, donde el sujeto es su propio objeto de investigación, y donde no hay aprendizaje sin participación del sujeto, se considera a la investigación-acción como un método apropiado comprendido en las primeras para cumplir con la finalidad de formar docentes-investigadores, siempre contemplando un marco teórico de referencia.

En el presente trabajo se concibe a la formación de docentes universitarios inscrita en la problemática de la educación de adultos como se dijo anteriormente. La UNESCO define a la misma como “una actividad que designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea su contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial en las escuelas y universidades y en forma de aprendizaje profesional gracias a los cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran su competencia técnica o profesional o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes y comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socio-económico y cultural equilibrado e independiente”.⁷

La educación de adultos sostiene el principio de “Aprender a aprender.” No hay aprendizaje sin participación. La estrategia y objetivos del proceso de aprendizaje se basan en las necesidades y expectativas de los sujetos involucrados en el mismo proceso.

II. Aspectos Teórico-Metodológicos del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

1. A continuación nos referiremos a algunas consideraciones teórico-metodológicas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje contemplado desde la perspectiva que ha sido señalada.

Nuestra concepción de enseñanza-aprendizaje se centra en la praxis, siguiendo la connotación de Carlos Marx en la Tesis II sobre feuerbach, acerca del papel fundamental que la práctica tiene en el proceso de conocimiento, donde se refiere a que “el problema de si al pensamiento se le puede atribuir una verdad objetiva, no es un problema teórico, sino práctico. Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, la terrenalidad de su pensamiento”.⁸

⁷Citado en De Schutter, Anton, Investigación participativa. Una opción metodológica para la educación de adultos Pátzcuaro CREFAL, nov. 1981, p. 15.

⁸Marx, C. y F. Engels Obras Escogidas, Moscú: Ediciones en Lengua Extranjeras, tomo 2, 1955, p. 426.

Karel Kosik afirma que el hombre se crea a sí mismo por medio de su praxis.⁹ En el proceso de la práctica, **** el hombre no ve más que las apariencias, los aspectos aislados y las conexiones externas de las cosas; el conocimiento que surge de la- práctica debe volver a ésta para ampliarse y así poder interpretar y transformar el mundo. La práctica viene a ser, entonces, el criterio de legitimación del conocimiento racional obtenido- así el conocimiento empieza por la práctica, y todo conocimiento teórico adquirido a través de la misma debe volver a ella; el hombre como ser social participa en todos los dominios de la vida práctica de la sociedad. En este contexto, por ejemplo, tenemos que el trabajo en las escuelas, en las universidades (como una de las formas de la práctica histórico-social, debe vincularse a la producción real, a una actividad socialmente útil. Afirmamos que no hay proceso de enseñanza-aprendizaje absoluto, sino un proceso concreto de enseñar y aprender bajo determinadas condiciones sociales y didácticas, es decir, hay un carácter específico de los diferentes procesos educativos.

En la concepción teórica en que nos basamos, el aprendizaje no es una asimilación mecánico-pasiva de hechos (simplemente conocimientos cuantitativos), sino un proceso de enfrentamiento activo del alumno con un contexto (problema); tiene lugar sobre la base de conocimientos previos y produce un reordenamiento y una reestructuración de las ideas acerca del asunto. Todo proceso de conocimiento requiere de un ordenamiento de los nuevos conocimientos adquiridos, así como la reflexión acerca del lugar que ocupan esos conocimientos en el sistema del campo del saber; así, el aprendizaje sólo puede tener lugar allí donde hay algo ya aprendido en contacto con algo aún no aprendido.

Con este enfoque teórico, una tarea del docente consiste en “reconocer las contradicciones inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje, agudizarlas y hacerlas actuar como fuerzas motrices”.¹⁰

Una de las funciones del docente consiste en estimular el aprendizaje. Se logra un verdadero aprendizaje cuando el alumno se enfrenta activamente con la materia de enseñanza, cuando trabaja por sí mismo; por ello los métodos y medidas organizativas del docente deben de orientarse a colocar al alumno en una verdadera situación que requiera, permita y facilite el aprendizaje.

La enseñanza y el aprendizaje creativos, no basados en una actitud contemplativa, suponen una actividad de investigación constante. El docente que conciba el proceso en esta perspectiva, debe ser necesariamente un investigador; la formación de alumnos indagadores, investigadores de la realidad, supone la formación de profesores en la misma línea.

El docente, en esta perspectiva, viene a ser un agente concientizador, capacitador y organizador, capaz de promover simultáneamente el espíritu crítico de los educandos y de él mismo, así como la participación activa de los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la necesidad de interpretar la realidad social donde se desempeña la práctica profesional y educativa. En consecuencia, debe descubrir e interpretar las contradicciones que se dan en la misma, las actitudes hacia la docencia y la investigación, las formas (autoritarias o concientizadoras), las relaciones con los estudiantes, las relaciones institucionales. En síntesis, la contradicción del mismo docente ante el compromiso que toma como tal. Esto supone una constante recreación de los marcos conceptuales de educandos y educadores, a partir de la creación de instrumentos metodológicos con características determinadas de **lo** que se estudia, de **quién** lo estudia y **para qué** se estudia.

2. La relación pedagógica en este contexto se logra a partir de un enfoque dialógico¹¹ (de diálogo). Esta forma dialógica se debe aprender a partir de un intercambio continuo de experiencias apoyadas por actividades didácticas. La realización de estas actividades tiene sus fundamentos en los criterios de la metodología participativa y del aprendizaje grupal. Definimos a la primera como un “conjunto de procedimientos en el proceso de tomar parte en las decisiones”. Los criterios de la misma son los siguientes: ****

**** Al referimos en esta investigación a la categoría práctica, retomamos la concepción marxista de praxis en cuanto a la relación teoría práctica.

⁹Kosik, Karel: Dialéctica de lo concreto, México: Ed. Grijalbo, 1976.

¹⁰Klingberg L., et. al.: Didáctica general. La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1970.

**** Tomado de Canedo, J.: “Modelo preliminar de servicios educativos para grupos marginados.” En: Perspectivos de la educación en América Latina. México: CEE, 1979, pp. 129-151.

¹¹Freire, P.: Pedagogía de oprimido. Montevideo: Ed. Tierra Nueva, Uruguay, 1970. Cap. III.

- a) Todo individuo posee una experiencia válida adquirida a través de sus propias acciones a lo largo de su vida.
- b) La educación no puede desconocer esas experiencias.
- c) Se necesitan condiciones que faciliten la explicitación, comparación y complementación de esas experiencias. Estas son dos: i) horizontalidad, que supone la igualdad entre los individuos participantes en el proceso educativo (las experiencias tienden a tener la misma validez); y ii) participación plena, es decir, todos tienen las mismas oportunidades de ser receptores, transmisores y generadores en el proceso de conocimiento.
- d) En el proceso educativo, todo individuo -en su condición de transmisor y generador-, posee el derecho a imprimir la intencionalidad que surge de su concepción del mundo (de lo social, político y cultural).
- e) Se requiere de una acción social productiva dirigida a la transformación de la realidad.
- f) Sin una acción y reflexión crítica de la realidad, no hay posibilidad de transformación.
- g) Para asumir su responsabilidad, el individuo necesita ser el sujeto del proceso educativo, y, por tanto, sujeto de la acción y reflexión crítica.

Respecto al aprendizaje grupal puede señalarse que “es un proceso dinámico de interacciones y transformaciones donde las situaciones nuevas se integran a las ya conocidas, involucrando a la totalidad del grupo, tanto en los aspectos cognoscitivos, como en los afectivos y sociales”.¹²

Los supuestos del aprendizaje grupal que tomamos en cuenta en esta investigación son los siguientes:

- todo aprendizaje es un cambio significativo de conducta;
- en el aprendizaje grupal, el cambio de conducta se da como resultado de la interacción en la construcción del conocimiento;
- es un proceso de elaboración conjunta. El conocimiento no aparece como algo terminado que puede transmitirse de maestro a alumnos;
- se parte de situaciones-problema en donde se elaboran hipótesis, se definen conceptos, se analizan elementos involucrados, se proponen alternativas, se evalúan resultados;
- el grupo es fuente generadora de experiencias de aprendizaje;
- el aprendizaje en grupo es un proceso de transformación mutua- la persona cambia por influencia del grupo y éste se modifica por acción de sus miembros.

En síntesis, la participación es la estrategia del aprendizaje y esto implica un proceso de comunicación; docentes y alumnos aprenden grupalmente. El docente en este contexto viene a ser un coordinador-investigador cuya función es la de propiciar aprendizajes significativos a partir de la elaboración e interpretación de hipótesis. Los alumnos aprenden y reflexionan sobre su propio proceso de aprendizaje para poder transferir las experiencias adquiridas a otras situaciones (aprender a aprender).

III. El Profesor-Investigador: Una Propuesta Metodológica

Según la orientación teórica que empleamos, la formación de profesores de enseñanza superior supone un proceso que fomenta la capacidad de la población docente para analizar su realidad y tomar decisiones dentro de las alternativas posibles, acordes a sus necesidades, para ejecutar conjuntamente con las instituciones a las que pertenecen o en donde laboran, acciones que resuelvan los problemas educativos.

El docente no es un ser aislado de una realidad social. Por el tipo de actividad que realiza, por las relaciones sociales que establece a partir de su profesión, la docencia aparece como un ejercicio compartido por todos

¹²Santoyo, Rafael: “Algunas reflexiones sobre la coordinación de los grupos de aprendizaje”, en Perfiles Educativos, No. 11. México: CISE-UNAM, enero-febrero-marzo, 1981, p. 7.

los implicados en el proceso. Esto supone, en la práctica diaria, en situaciones comunes de trabajo y de estudio, el intercambio de información para colaborar en el cambio de las condiciones dadas, con base en la investigación de la propia realidad. En este sentido, la investigación participativa -por ser formadora, al permitir el análisis de problemas y de situaciones concretas y por ser permanente en cuanto a que los resultados no pueden ser definitivos, ya que las necesidades van cambiando- se presenta como la estrategia en el vínculo docencia-investigación.

En consecuencia, enmarcamos la formación del docente- investigador dentro de un modelo liberador en oposición al modelo de educación bancaria¹³ ya criticado por Freire y a través del cual la educación se transforma en un acto de depositar, en el que los educandos son los depositarios y el educador quien deposita los contenidos, y donde el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos.

Según nuestro marco teórico, los objetivos, los contenidos, los métodos y las formas de evaluación se van construyendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de la participación conjunta de docentes y alumnos en un contexto institucional.

A continuación presentamos los elementos de nuestra propuesta metodológica:

- A) participantes en el proceso educativo,
- B) formación de los participantes en el proceso educativo,
- C) acciones en las que participa, y
- D) formas de participación en la toma de decisiones.

A) **Participantes.** Docentes y alumnos son los protagonistas principales de la relación pedagógica que se concreta en el aula, con base en un trabajo de grupo y siempre dentro de un marco institucional dado.

El trabajo grupal implica tanto “trabajar cooperativamente en la búsqueda de información y en el descubrimiento de nuevos conocimientos, así como pensar conjuntamente en las posibles aplicaciones de lo aprendido y organizarse para proyectar los aprendizajes más allá del aula en un trabajo de equipo que incida de alguna manera en la transformación de la realidad”.¹⁴

En esta perspectiva, el docente debe poner en práctica una organización y una planificación participativas que involucren a los alumnos en un proceso reflexivo, crítico y generador de aprendizajes significativos.

B) **Formación de los participantes.** Partiendo de la experiencia que nos proporcionó la investigación de campo, hemos considerado necesario que la formación de profesores-investigadores abarque el aspecto de la **formación en didáctica** (como fase o momento de apertura en el aprendizaje) y el de la **formación en la investigación** educativa (que toma en cuenta la fase o momento del diseño y proyecto de la investigación misma).

1. **Formación en didáctica** (fase de Apertura). El proceso de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación-acción supone una cooperación constante entre educandos y educadores en un intercambio continuo de experiencias apoyado por actividades didácticas. En esta fase, se aprende la forma dialógica de relación para la cual los sujetos no están preparados. Consecuentemente se empieza a trabajar a partir de la conciencia real (sentido común), la conciencia posible de los docentes a fin de que su trabajo signifique un compromiso grupal. *****

¹³Freire, P., Op. cit., Cap. III.

¹⁴Zarzar, C.: “La dinámica de grupos y el diseño de actividades de aprendizaje, una propuesta metodológica”. Ponencia, I Reunión Interdisciplinaria sobre la Enseñanza de la Física, Cocoyoc, Morelos, enero 1982.

***** La conciencia real es el sentir meramente subjetivo de los sujetos respecto a la realidad, e implica la imposibilidad de la percepción más allá de las situaciones límites que se concretan en las acciones. La conciencia posible significa el máximo de conciencia a partir de una situación de clase, adecuada a la realidad y que es necesaria para la transformación de la misma. Según Freire vendría a ser el “inédito viable”.

Esta fase constituye el punto de partida en la producción de conocimientos científicos en donde todas las aportaciones subjetivas individuales y grupales han de ser aceptadas como válidas.

El formador de profesores-investigadores se convierte en un interlocutor del grupo iniciando procesos de democratización para lograr un clima de consenso que permita, considerada la discusión de las problemáticas, empezar el trabajo práctico, evitando perpetuar los valores y las normas existentes en el grupo (conciencia real), a partir de rupturas.

Su papel principal se centra en incentivar al grupo para que tome conciencia de su situación y necesidades.

Consideramos además que la formación didáctica de los profesores debe orientarse principalmente hacia:

- a) la indagación de las contradicciones internas que se dan en el grupo para una toma de conciencia de sus antiguos esquemas para pensar y actuar, iniciando así un proceso donde educadores y educandos participen en la ruptura de estereotipias y resistencias al cambio;
- b) la elaboración conjunta de hipótesis sobre el significado de los contenidos latentes que se dan en el grupo, conectándolos con lo manifiesto para dar interpretaciones de lo que sucede en el proceso de aprendizaje grupal.¹⁵

2. **Formación en investigación** (fase de Diseño y Proyecto). En esta concepción de investigación no hay elitismo científico. Se toman de base las experiencias de los grupos como fundamento para el análisis y las discusiones, para así poder elaborar estrategias alternativas de acción.

La investigación viene a ser, de este modo, un proceso fincado en la producción colectiva de conocimientos, y así se habrán de manejar las hipótesis en los diferentes momentos del proceso acerca de la misma posibilidad del trabajo de investigación participativa (grupal).

En este sentido, la imagen del investigador, del científico, también cambia; pierde sus cualidades “místicas”, para ser aceptado como un hombre concreto y no como un “sabelotodo”, cuya labor se reduciría a dar y difundir la solución correcta.

Es en esta fase donde se plantea la siguiente pregunta ¿qué relaciones se dan entre la realidad estudiada en su totalidad con el “yo” que la estudia? Esta pregunta y su respuesta suponen la inserción del sujeto para que se dé una actitud problematizadora en torno al proceso educativo y, concretamente, al proceso de enseñanza-aprendizaje. Se esclarece aquí lo que Paulo Freire denomina “temas generadores”. Los problemas surgen y se trabajan en función de la visualización y conceptualización de la práctica educativa de los participantes; el coordinador del proceso de enseñanza-aprendizaje debe promover el cuestionamiento de la representación del problema, de los procesos y métodos utilizados.

Esta fase supone asimismo la interpretación de la realidad basándose en las categorías que ayuden a encontrar la significación y el sentido de la misma.

¹⁵ Estos aspectos corresponden a la fase de pre-tarea de la teoría de Pichon Rivière sobre grupos y las fases de información y emoción en la teoría de Bauleo sobre aprendizaje grupal. Cfr. Bauleo, A. “Aprendizaje grupal”, en: Ideología, grupo y familia, Buenos Aires. Ed. Kargieman, 1974.

De esta manera el proceso comprende los siguientes momentos participativos:

- indagación sobre las causas y consecuencias de las problemáticas planteadas (hipótesis).
- conformación de un marco teórico-metodológico para la interpretación de la realidad;
- construcción de variables a observar por medio de la investigación misma;
- análisis y síntesis de los datos (formulación de resultados);
- elaboración de conclusiones y propuestas.

3. **Acciones en las que se participa.**

- a) En la **Formación en Didáctica** (fase de Apertura) a la que ya nos hemos referido, una acción fundamental es la formación del **Equipo de Investigación**, y se centra en la autocapacitación para la integración de las diferentes percepciones, experiencias y orientaciones práctico-teóricas de los participantes. Se trata de integrar la práctica con lo que se piensa, y pensar con lo que se hace.

- b) En la etapa de **Formación en Investigación** (fase de Diseño y Proyecto) quedan conformados los círculos de estudio y/o de investigación. El equipo, ya conformado como tal, selecciona el área específica a investigar y procede a su investigación. La ejecución de las acciones conduce al descubrimiento de nuevas problemáticas, de nuevas necesidades y de otras dimensiones de la realidad.
4. Toma de decisiones. Es condición esencial tomar en cuenta la estructura institucional, producto del contexto económico, político y social, para posibilitar investigaciones según la metodología participativa con el método de la investigación-acción.
- Las diversas instituciones educativas, cada una con características específicas, son el campo que el investigador tendrá que tomar primordialmente en cuenta, ya que influyen decisivamente en el desarrollo de los proyectos de investigación, proporcionando o negando los apoyos necesarios. Es por esto que debe tomarse en consideración, en la puesta en marcha de proyectos con el método de la investigación-acción, aspectos tales como la estructura de poder, las relaciones interinstitucionales y los recursos.
- La toma de decisiones supone diversos momentos, compartidos entre todos los participantes del proceso de investigación, tales como la ejecución, la evaluación y el seguimiento de los proyectos de acción.
- Las organizaciones de base originadas en las instituciones deben poseer una amplia y clara visión de las limitaciones de las actividades a realizarse, para así poder instrumentar acciones a corto, mediano y largo plazo, que incidan institucionalmente.

IV. Conclusiones

A manera de conclusión nos planteamos el interrogante acerca de las posibilidades de generar e instrumentar un modelo metodológico para la formación de profesores en América Latina, antagónico al modelo hegemónico imperante y acorde al desarrollo histórico de las sociedades latinoamericanas.

El profesional en nuestras sociedades capitalistas dependientes, en este caso, el profesor universitario, es frecuentemente preparado para jugar un papel de intermediario entre las diferentes clases que conforman la sociedad. Proveniente la mayoría de las veces de la clase media, es formado para asumir los valores y modos de vida de los grupos dominantes; su práctica social está orientada en especial a reproducir inconscientemente los valores hegemónicos de la sociedad. Por los conocimientos que maneja, el profesor universitario tradicionalmente se ha considerado poseedor del saber y ha obrado en consecuencia.

La formación del profesor-investigador supone una redefinición del rol que los profesores han jugado históricamente en la sociedad. Nuestra propuesta metodológica gira en torno a desarrollar una línea de investigación en el marco de una **educación liberadora**, contemplando tres conceptos fundamentales que dan pautas a una acción docente inscrita en una pedagogía alternativa y orientada en los principios de autogestión académica. Estos son: **el diálogo, la participación y la concientización**.

El diálogo, tal como lo menciona Joao Bosco Pinto¹⁶ implica una “percepción de la realidad, compartida en la acción misma de transformación”.

El diálogo sólo se logra cuando la transformación de la realidad obedece a intereses objetivamente comunes; significa una relación concreta e histórica a la vez que una postura científica y metodológica.

La **participación** cobra sentido al ejercer el grupo una acción directa en la gestión social educativa.

Por su parte, la **concientización** es entendida como el proceso de los sujetos para lograr un cambio de la dinámica de la misma conciencia a partir del conocimiento de la realidad concreta, para la creación de situaciones y condiciones que permitan a los mismos comprenderla y criticarla. La concientización debe

¹⁶Bosco Pinto, J., “La comunicación participatoria como pedagogía del cambio: fundamentos epistemológicos”, en Cuadernos del TICOM No. 7. México: UAM-Xochimilco, oct., 1980.

consolidarse en nuevas formas de organización de naturaleza distinta a las formas dominantes. Así el profesor-investigador se constituye en un crítico de su realidad a partir del ejercicio colectivo y compartido de la docencia. Esto supone el conocimiento de la misma, percibiendo la realidad de su práctica social.

Los principales elementos de nuestra propuesta que se refieren concretamente a la aplicación del método de la investigación-acción en la formación de profesores, son los siguientes:

1. Consideramos al profesor como un adulto. Nuestra propuesta metodológica reconoce la potencialidad del adulto para asumir su propio proceso educativo en un proceso de autoeducación e interaprendizaje.
2. En esta concepción el sujeto es su propio objeto de investigación. La transformación de la realidad investigada supone una transformación del mismo investigador.
3. La investigación-acción en cuanto que significa la producción de conocimientos a partir de la modificación intencional de una realidad dada, y donde la concepción de conocimiento se basa en la argumentación dialógica acerca de acciones concretas, viene a ser el método elegido para la formación de un nuevo tipo de profesor el profesor-investigador. Esto es, un profesor o docente consciente del momento histórico que le toca vivir, capaz de reconocer, a partir del proceso de investigación de su propia práctica, los fundamentos ideológicos de la misma, y que con base en este reconocimiento pueda proponer alternativas, logrando así una transformación cualitativa del proceso de enseñanza-aprendizaje y del vínculo docente-alumno.
4. La investigación participativa, al ser formadora y permanente, se plantea como estrategia en el vínculo docencia-investigación.
5. La aplicación del método de la investigación-acción en la formación de profesores-investigadores supone una conjunción de los fundamentos de la metodología participativa y del aprendizaje grupal.
6. La incidencia de los proyectos de formación de profesores-investigadores es institucional en cuanto que las propuestas se instrumentan institucionalmente; en este sentido, es necesario identificar las limitaciones de las acciones y tomar conciencia de las condiciones y del tipo de aquéllas a realizar, de manera que los profesores puedan incidir en los factores relacionados con el ejercicio de su docencia.

BIBLIOGRAFIA

Bauleo, Armando: "Aprendizaje grupal", en *Ideología, grupo y familia*, Buenos Aires Ed. Kargieman, 1974, pp. 13-94.

Bosco Pinto, Joao: "La comunicación participatoria como pedagogía del cambio fundamentos epistemológicos", en *Cuadernos del TICOM*, No. 7, México UAM-Xochimilco, octubre, 1980.

"Investigación en comunicación y la organización campesina para el desarrollo rural", en *Reunión de Consulta sobre Investigación en Comunicación para el Desarrollo Rural en Latinoamérica*, Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Cali, Colombia, noviembre, 1976.

Carnoy, Martin: *La educación como imperialismo cultural*. México Siglo XXI, 2ª ed., 1978, 349 pp. CEE: *Perspectivas de la educación en América Latina*. México: CEE, 1979, 381 pp.

De Schutter, Anton: *Investigación participativa. Una opción metodológica para la educación de adultos*. México: CREFAL, Pátzcuaro, Michoacán, noviembre, 1981, 375 pp.

Ezpeleta, Justa: "Modelos educativos: notas para un cuestionamiento", en *Cuadernos de Formación Docente*, No. 13, ENEP Acatlán, México, 1980.

Filloux, Jean: "Formación docente, dinámica de grupos y cambio", en *Crisis en la didáctica*, Rosario, Argentina: Ed. Axis.

Freire, Paulo: *¿Extensión o comunicación?*, México: Ed. Siglo XXI, 1975, 109 pp.

Pedagogía del oprimido, Montevideo, Uruguay: Ed. Tierra Nueva, 1970, 254 pp.

Klingberg, Lothar, et. al.: Didáctica general, separatas I y II, La Habana; Ed. Pueblo y Educación, 1970, 83 pp. y 113 pp.

Kosik, Karel: Dialéctica de lo concreto, México: Ed. Grijalbo, 1976.

Marx, Karl y Friedrich Engels: Obras escogidas, tomo 2, Moscú: Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1955.

Pichón Riviére, Enrique: El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social, Buenos Aires: Ed. Nueva Visión, 1977.

Sanchinelli Fernández, René: “Ensayo sobre andragogía y educación cooperativa: de la educación tradicional a la educación participativa”, en Educación no formal para adultos, Año IV, No. 10, México: CENAPRO, 1981.

Santoyo, Rafael: “Algunas reflexiones sobre la coordinación de los grupos de aprendizaje”, en Perfiles Educativos, No. 11, México: CISE-UNAM, 1981, pp. 3-19.

Zarzar, Carlos: “La dinámica de grupos y el diseño de actividades de aprendizaje, una propuesta metodológica.” Ponencia, I Reunión Interdisciplinaria sobre la Enseñanza de la Física, Cocoyoc, Morelos, enero, 1982.