

LA UNIDAD DE DOCENCIA Y LA INVESTIGACION LA EXPERIENCIA DEL CICLO BASICO DE FILOSOFIA Y LETRAS EN 1981

*JUAN DIEGO LOPEZ y
AGUSTIN FALLAS*

1. La experiencia 1976-1980 en el Ciclo Básico de Filosofía y Letras. (A modo de introducción)

Durante la experiencia del Ciclo Básico de Filosofía y Letras en el quinquenio 76-80 surgieron al primer plano tres objetivos principales:

- a. el que concierne a la interdisciplinariedad;
- b. la necesidad de unificar la docencia y la investigación; y
- c. la necesidad de estimular y asegurar la producción intelectual del equipo docente.
 - a. Partiendo de la premisa de que el núcleo temático del Ciclo Básico, es decir, la comunicación humana, es de por sí un objeto que sólo puede ser abordado desde diversas perspectivas, se postulaba la interdisciplinariedad como la base de su proceso pedagógico. La coherencia con el objeto de estudio llevó a plantear la interdisciplinariedad como el elemento dinámico del quehacer académico y se convirtió en una política general del Ciclo Básico. Este, desde su fundación, se definió como un *certificado integrado*, en el que se incorporaban *“interdisciplinariamente contenidos-problema”* y *“que permite articular diferentes áreas de interés para la formación profesional”*.

De esta forma, la interdisciplinariedad no sólo constituía un postulado de la función docente, sino que se convirtió en un objetivo general, el más general de todos.

Sin embargo, nuestro conocimiento acerca del trabajo interdisciplinario era, entonces, sumamente parcial, reducido, prácticamente, al conocimiento empírico y a la experiencia personal. De hecho, la primera discusión de fondo, en la cual se aportaron criterios muy valiosos acerca del trabajo disciplinario, multidisciplinario e interdisciplinario, se produjo a finales de 1978. Desde entonces, la planificación conjunta de las actividades necesarias para desarrollar el programa docente, experimentó un sustancial incremento. No obstante, esta planificación se entendía como un planteamiento general de las actividades del proceso aula que cada docente pondría en acción; comprendía, por los menos, tres grandes momentos: el enfrentamiento del estudiante con la realidad, la subsiguiente teorización de la experiencia y, por último, la fase de "comprobación". Además, dejando de lado esta peculiar opinión, la planificación de los contenidos de los programas docentes sólo era entendida como la enunciación conjunta (interdisciplinaria) de los objetivos temáticos. Bien podemos decir que nuestro concepto de la planificación se reducía a la estructuración de objetivos generales para la labor docente en forma conjunta. Todas las actividades necesarias para alcanzarlos se realizaban en forma aislada y eran de índole personal. Se enfatizaba la planeación de la relación que se establece entre el docente y su grupo, y se ignoraba la relación académica entre el docente y su equipo de trabajo.

b. Fue, entonces, cuando se empezó a perfilar la idea de que a los objetivos comunes para la labor docente debía añadirse la preparación conjunta, tanto de la estrategia pedagógica, como de los contenidos en ellos involucrados.

La solución fue correctamente ubicada y, a partir de 1980, la investigación en subgrupos docentes constituyó la nota dominante. De esta experiencia, a pesar de su carácter parcial y relativamente aislado, surge el objetivo de buscar la unidad de la docencia y la investigación como forma natural de alimentar nuestras necesidades docentes. No obstante, esta unidad no podía ser entendida en la perspectiva de una actividad individual, sino que conducía a definir la unidad de la docencia y la investigación como la tarea de establecer los contenidos temáticos del programa docente mediante la participación conjunta del equipo multidisciplinario: cada uno de los docentes debía aportar una pieza para construir el engranaje académico que permitiera alcanzar ese objetivo. Desde 1979 los docentes se encontraban distribuidos en tres bloques disciplinarios (sociología, lingüística y filosofía) que podían ser activados con tareas investigativas concretas. Estas no sólo tendrían el mecanismo disciplinario como control interno, sino que debían subordinar-

se a los objetivos comunes derivados de la actividad docente. Las tareas investigativas, por consiguiente, debían estar sujetas tanto al control y la coordinación grupal como a actividades de orden subgrupal.

c. De esta forma, la unidad de la docencia y la investigación permitirá que el equipo docente atraviese por el mismo proceso de "seminario taller de investigación" que postula para sus estudiantes. Al mismo tiempo, la unidad de la docencia y la investigación posibilitaría no sólo una producción académica sistemática y una profundización ordenada de nuestro objeto de estudio, sino que, además, podría encontrarse en capacidad de solventar las necesidades bibliográficas para el normal desarrollo de nuestro curso. Para ello, la investigación disciplinaria debía convertirse en el elemento axial de nuestra docencia y la producción académica debía considerarse como otra de las más importantes políticas del Ciclo Básico.

Sin embargo, esta producción debía poseer un objetivo interno de corto plazo: determinar el orden lógico adecuado para el desarrollo de nuestro núcleo temático, es decir, la comunicación humana. Se consideró, entonces, que el programa docente que desarrollaba ese núcleo temático se encontraba estructurado en unidades de estudio yuxtapuestas* que impedían tanto su exposición como su profundización sistemática. La hilazón lógica de las distintas unidades debía formar un razonamiento único y permitir un desarrollo progresivo y acumulativo de los temas en estudio. El proceso pedagógico, más que empezar nuevamente con cada unidad, aportaría los instrumentos conceptuales necesarios para abordar nuestro núcleo temático y, mediante ellos, practicar un análisis cada vez más sistemático de sus diferentes aspectos.

De esta manera, las políticas de la unidad de la docencia y la investigación, así como la de la producción académica del equipo, sólo pueden ser definidas correctamente sobre la base de la interdisciplinariedad como presupuesto fundamental de nuestro proceso pedagógico.

2. La programación en el equipo docente

"Toda programación debe ser entendida como un método que sirve para ordenar científicamente los momentos esenciales de un proceso". Precisamente porque es científico, su labor consiste en reflejar, por medio de conceptos, el orden de sucesión y coordinación de esos momentos. Desde este punto de vista, es ideal; pero ni en el sentido *moral* ni

* No había continuidad en la dinámica cognoscitiva que se pretendía para el estudiante porque los docentes desarrollaban sus temas y su método en forma aislada.

metafísico del término; es ideal porque es un producto de la actividad mental del hombre, que siempre será *abstracta*. Esto es un hecho. Pero contar acá el razonamiento, sobre los resultados de la actividad pensante, es caer en la más ingenua metafísica: ello equivale a creer que lo ideal, es decir, lo abstracto, se mantiene en una oposición estática con lo material, es decir, con lo concreto. Visto de esta forma, la contradicción pensamiento-realidad queda neutralizada y sólo nos quedan dos polos estáticos, inertes y aislados. Pero nada más alejado de la realidad que ello. Lo cierto es que lo *ideal* establece determinadas relaciones con lo *material*, relaciones muy complejas en las que, indudablemente, se impone un orden dialéctico. Lo ideal no es un reino aparte de lo material: antes bien, ambos aspectos se condicionan mutuamente y cualquier consideración sobre uno de ellos no tiene más remedio que *suponer* a su opuesto. La fase conclusiva del pensamiento es la síntesis, en la cual se expresan determinados aspectos comunes de los objetos y los fenómenos, es decir, se expresan en forma *ideal* o abstracta los objetos y fenómenos, materiales y concretos. Por ello, lo ideal no es un cascarón vacío que se llena o no se llena según capricho, sino que es un *reflejo* mental de la realidad objetiva. En este proceso, la práctica no sólo es el *criterio de verdad* de la teoría, sino, principalmente, el *instrumento* por medio del cual lo abstracto se hace concreto, lo ideal se hace material y la virtualidad se hace realidad. En la primera fase del pensamiento, lo concreto se hace abstracto, dado que el *mundo* sólo puede ser aprehendido por el *pensamiento*. En la segunda fase (y sin que se entienda, necesariamente, como una serie infinita de causas y efectos), lo abstracto retorna a lo concreto generando, de esta forma, un *pensamiento concreto*, o, para verlo aún más paradójicamente, produciendo un *ideal material*: éste es el proceso del pensamiento humano y, al mismo tiempo, el fundamento esencial del *método* que, por definición, es un "ideal material". El método es la *generalización* de las actividades necesarias para alcanzar un fin. En su abstracción, es pura virtualidad, simple potencia. Pero su desarrollo convierte la *potencia* en *acto* y determina su concreción. No seguir un método, o pretender construirlo en forma espontánea, es caer en el "practicismo" o el "activismo". El método es la racionalización de la práctica, por ello también él es concreto y abstracto, ideal y material.

Desde este punto de vista, el proceso pedagógico debe conducir en el marco de una ordenación científica que recoja sus momentos esenciales. Esta ordenación, precisamente porque recoge sus momentos esenciales, es decir, sus momentos más generales y necesarios, es lo suficientemente flexible y dinámica. No obstante, debemos tener en cuenta que opera con un universo *determinado* de acontecimientos. Cualquier programación debe realizar esa tarea normativa con el fin de operar con un proceso dirigido, restringiendo las posibilidades de intervención, de hechos espontáneos

y regidos por el azar. La programación reduce las posibilidades de interrupciones en el proceso pedagógico.

Sin embargo, la programación no norma lo particular, sino lo general. No es una sucesión detallada de momentos, es decir, no es la enumeración de *todos* los eslabones del proceso, sino que reúne en ciertas categorías los aspectos comunes y los aísla del contexto. Una serie de acontecimientos, susceptible de niveles prácticamente infinitos de combinaciones, es reflejada mediante figuras lógicas. En realidad, la programación es un *marco lógico* que reúne un sistema determinado de relaciones. Estas relaciones demarcan los pasos necesarios para su funcionamiento orgánico y reflejan la estructura general del proceso pedagógico.

De esta manera, la programación, es decir, el *marco lógico*, que rige el proceso pedagógico, no puede entenderse como una copia isomórfica de la realidad. Es un reflejo lógico de la realidad, lo cual equivale a decir que se trata de una copia condicional, relativa, aproximada. Por ello, es aquí donde debemos buscar la flexibilidad del *marco lógico*: las actividades demarcan el universo del proceso pedagógico, pero, a su vez, cada una de ellas es un universo, con posibilidades de combinación casi ilimitadas y en las que caben muchas tácticas distintas. Si consideramos que la flexibilidad del marco lógico radica en la posibilidad de ampliación de los plazos establecidos, caeríamos en un grave error: suponer que la programación sólo se da desde el aspecto cuantitativo y nunca del cualitativo. Los plazos, y su ampliación o disminución, son sólo el aspecto formal del proceso que, en última instancia, depende del aspecto cualitativo, es decir, de la organización que les sirve de base y de los contenidos que involucran.

3. La organización en el equipo docente

Durante el primer quinquenio de existencia del Ciclo Básico (1976-1980) nuestro concepto de la interdisciplinariedad se vio condicionado por un criterio parcial acerca de la organización de la labor docente. En general, se entendía por interdisciplinariedad la labor conjunta de enunciación de los objetivos temáticos que llevaríamos al aula en forma aislada. Pero, reducida a la programación de objetivos comunes para todas las disciplinas, la interdisciplinariedad se encontraba sólo en el primer nivel de su desarrollo.

Era necesario dar el siguiente paso: "*Hay interdisciplinariedad en la enunciación de objetivos (y, a veces, en cuanto a la estrategia pedagógica), pero no es la investigación que alimenta el proceso docente; la experiencia de este año (1980) ha demostrado que los objetivos comunes no provocan, mecánicamente, un trabajo interdisciplinario. Erróneamente, se ha interpretado el proceso enseñanza-aprendizaje como una relación que se establece entre el docente y su grupo, excluyendo la relación entre el docente y el equipo*

interdisciplinario". Y se concluía: "Es necesario, pues, que a los objetivos comunes, se sume la preparación conjunta, tanto de los contenidos como de la estrategia pedagógica, del proceso enseñanza-aprendizaje". (Propuesta del marco lógico. 1980).

Es este segundo paso el que intentamos mediante el marco lógico. En él se presupone una interdisciplinariedad sólo en el primer nivel (en el de la programación conjunta de objetivos) y se dan los instrumentos, es decir, las actividades básicas mediante las cuales podemos alcanzar el segundo nivel: el de las actividades (docentes e investigativas) en forma conjunta.

No obstante, acá tropezamos con un problema: que no somos especialistas en comunicación, que no dominamos los múltiples contenidos que forman nuestro objeto de estudio. Lo que podemos aportar, con más seguridad, son los conocimientos sobre el tema existentes en nuestra propia disciplina y aquéllos derivados de nuestra experiencia de casi cinco años de trabajo docente. Los primeros nos dan los instrumentos teóricos para enfrentar las tareas docentes e investigativas; los segundos, conjuntamente con la existencia de objetivos comunes, permiten superar la disciplinariedad "pura". Lo que surge es aquello que hemos llamado "énfasis disciplinario", que sería el resultado de los conocimientos profesionales, enriquecidos con la experiencia anterior (que no sólo es individual, sino también colectiva y objetivada en documentos y programas). En este momento, lo interdisciplinario no es el proceso personal, sino el producto colectivo. Un producto interdisciplinario no es válido sólo desde el punto de vista de su función docente, sino también desde su función investigativa. El producto interdisciplinario, una vez logrado, se coloca en la base del proceso investigativo disciplinario y amplía las perspectivas de su enfoque. Estos productos disciplinarios, enriquecidos cualitativamente a lo largo del quinquenio, son la única garantía de alcanzar una interdisciplinariedad de alto nivel. Por ello, consideramos que la interdisciplinariedad no es el punto de partida, sino el *resultado* de la totalidad del proceso investigativo y docente.

De este modo, la interdisciplinariedad no es un estado mental ni un atributo de algunas personas, sino que es el resultado de ciertas actividades particulares que se realizan sobre la base de objetivos comunes. Entre estas actividades particulares, es decir, disciplinarias, y la interdisciplinariedad es estable la misma relación dialéctica que entre la parte y el todo. No es la simple suma mecánica de disciplinas lo que otorga el rango de interdisciplinariedad a una actividad cualquiera. El todo es producto de una relación cualitativa de sus partes, las cuales, a su vez, establecen determinadas relaciones entre sí y poseen su propia naturaleza interna. El todo es un sistema ordenado en donde las partes son los ele-

mentos que componen su estructura y determinan su naturaleza.

De la misma manera, el carácter de la interdisciplinariedad, su grado de amplitud y desarrollo, se encuentra condicionado por la diversidad y por la naturaleza de las relaciones de las disciplinas que la forman. Las disciplinas particulares no son universos cerrados que sólo pueden yuxtaponerse unos junto a otros. Todas las disciplinas forman parte, como elementos, del sistema general del conocimiento humano y, como tales, forman distintos estratos del saber científico. Las disciplinas particulares deben ser inscritas en ese universo más general, con el fin de establecer los niveles de coordinación y subordinación en donde deben ser ubicadas. Al mismo tiempo, estas relaciones de coordinación y subordinación se encuentran determinadas por el objeto de estudio en cuestión. Es decir, el objeto de estudio, no sólo condiciona las disciplinas participantes, sino también el carácter de esa participación.

De esta manera, del problema de la jerarquización y agrupación de las distintas disciplinas, llegamos al de su puesta en operación. ¿Cómo llevar a la práctica investigativa y docente los criterios de la interdisciplinariedad? En nuestra opinión, los bloques disciplinarios constituyen el mecanismo ideal: sirven como receptáculo de las investigaciones personales, en donde adquieren su primera sistematización (disciplinaria) y, a la vez, aportan los contenidos temáticos al equipo interdisciplinario que, en pleno, se encargará de su organización final. Cada uno de estos pasos debe ser seccionado en las actividades concretas que contempla el marco lógico. Sin ellas, es imposible dar el siguiente salto hacia la investigación docente, es decir, hacia el nivel esencial de la relación que los docentes establecen entre sí en el proceso pedagógico.

4. La investigación en el equipo docente

Hemos dicho que los plazos con el aspecto de forma del proceso pedagógico y que la organización interdisciplinaria mediante bloques disciplinarios constituye su base, pero, ¿cuáles son, entonces, sus aspectos de contenido? La investigación empírica y concreta y todos sus elementos propios: objetivos generales, objetivos específicos, temática general y subtemas; en una palabra, las *condiciones* teóricas y metodológicas que conciernen a todo proceso investigativo por elemental que sea. Ya decíamos que el inicio de la investigación es empírico, pero que ello no significa que lo determine el azar. Es necesario plantearse objetivos generales, tanto para la recolección de los datos, como para su exposición. Los objetivos, generales y específicos, condicionan el universo temático y delimitan los aspectos a estudiar. A su vez, los temas y subtemas determinan la bibliografía que se debe utilizar. En última instancia, nuestro proceso *investiga-*

tivo está condicionado por los objetivos y universo problemático del proceso docente. Desde este punto de vista es que hemos dicho que el contenido del *marco lógico* y su flexibilidad se encuentran en la *calidad* del proceso investigativo.

Toda investigación debe atravesar por dos momentos fundamentales: *recolección, análisis de datos y síntesis y exposición de los mismos*. A pesar de que no se da el análisis sin la síntesis y viceversa, el proceso investigativo se encarga de ubicar el lugar que cada uno ocupa. *“Cuando se dice que el punto de partida de la investigación es empírico, no sólo se afirma su carácter mecánico operativo (bibliográfico, en nuestro caso), sino también su prioridad: sin recolección de datos no puede haber análisis y, mucho menos, síntesis. Pero los datos no se recogen al azar: ello convertiría la investigación en un proceso interminable y vacío. En un primer momento, no sólo existe un universo de problemas ya determinado (objetivos del programa), sino una idea general sobre sus posibles relaciones (puntos temáticos del programa). Esta idea general debe convertirse en un programa práctico de investigación que, a su vez, podrá reconocerse en la escogencia bibliográfica: en nuestro caso, la bibliografía determina el plan de investigación. Este programa práctico permite llevar a cabo una recolección de datos en forma ordenada, que nos permita no disgregarnos o detenernos en simples detalles”*.

Pero en realidad, sólo una vez que se ha concluido la lectura asignada según el orden práctico asignado, se podrá pasar a la fase de *análisis*, donde surgirá el primer ordenamiento temático. La forma más general de análisis es el análisis comparativo de los diversos autores o de temáticas específicas. El análisis comparativo permite reconocer, con toda claridad, las diferentes posiciones y opiniones, tanto en lo referente al método como al contenido, y problematizar algunos de los aspectos más sobresalientes.

En el siguiente paso, la síntesis se nos presenta como la perspectiva en donde los datos son ordenados con el propósito de alcanzar una demostración determinada. Es un salto cualitativo porque las ideas particulares, recogidas bibliográficamente, pasan a alimentar una idea más general, colocándose en su base. La idea general es un razonamiento que se apoya en las ideas particulares y encuentra en ellas su comprobación. La ampliación y la precisión bibliográficas forman parte integrante de esta segunda fase.

Finalmente, la exposición de los datos es la concretización formal de este razonamiento. En ella, se elige la estructura formal definitiva y se marcan sus diferentes aspectos (capítulos, partes, etc.). La exposición culmina con el proceso de redacción total (que, en muchos casos, se repite varias veces).

Desde el punto de vista investigativo, *el marco lógico* es como el dispositivo de un radioreceptor que aumenta el sonido conforme va siendo desplazado. En sus primeros niveles, la investigación sólo alcanza la primera fase, (tal y como fue descrita más arriba) y, ni siquiera, en su totalidad: prácticamente, la tarea se reduce a la recolección de datos y a su análisis más general. La excelencia de este trabajo no radica en la profundidad de las tesis sostenidas, sino en su funcionalidad, tanto para el proceso aula, como para la experiencia investigativa de los docentes. Sólo una vez que los datos sean recabados, tanto en la cantidad como en la calidad pertinentes, podemos pasar a la labor de análisis, síntesis y exposición. Para ello, debe acumular la experiencia y la práctica investigativa que muestre las particularidades que asumirán dichos momentos.

No debemos olvidar que el marco lógico recoge los objetivos más globales: crear las *condiciones* materiales (de experiencia propia, de métodos y de técnicas) para reproducir el proceso de investigación docente en el proceso aula. Ese es un objetivo de largo plazo. *El marco lógico*, como estructura formal del proceso, no es el aspecto sustantivo, sino sólo directivo. El verdadero aspecto sustantivo se encuentra en la *calidad*, siempre nueva, en la intensidad creciente de las actividades de orden investigativo.

Otro aspecto esencial del proceso de investigación docente es la alimentación teórica del proceso aula. Es nuestro criterio que, para lograrlo, la bibliografía de los bloques disciplinarios debe poseer un *carácter* especial: el grado de generalidad, condicionado por los objetivos del programa. Por ejemplo, en la primera unidad, no nos serviría de material de lectura un artículo sobre la dentición o sobre la estructura de los órganos fonadores del sinántropo, sino, más bien, un texto general sobre la evolución del hombre y del lenguaje. En la segunda unidad nos sería de poca utilidad un texto, por ejemplo, sobre el problema del referente o de los códigos; en cambio, debemos manejar aquellos que analicen el papel de los instrumentos (signo, código, significado, etc.) de la comunicación y los enfoques metodológicos existentes.

“Por todo esto, el docente debe realizar una corta exploración bibliográfica con el fin de detectar los textos que poseen el grado de generalidad suficiente, tal que puedan considerarse como la expresión sintética de los aspectos más importantes que incluye cada unidad del programa”. Es claro que no podemos pensar que las tres lecturas que se hagan para la investigación sirvan como material único y exclusivo para las exposiciones del aula. Además de las lecturas obligatorias de los estudiantes, el docente busca materiales de apoyo con los cuales ampliar los puntos temáticos; no obstante, las lecturas para la investigación deben constituirse en el *hilo conductor* para la preparación de las clases, determinando el eje sobre el cual girarán otros temas secundarios y

otras lecturas. Las lecturas para la investigación no tienen por qué estar desligadas del trabajo docente, sino que, más bien, deben estar determinadas por los objetivos de éste. Ello les da un rango axial que no podemos ignorar: en realidad, más que estar alejadas del proceso aula, deben convertirse en los pilares fundamentales sobre las cuales se constituyen nuestras exposiciones. Su carácter general (teórico-metodológico, como veremos luego) es lo que permite alimentar los temas y conceptos fundamentales del aula.

Además del grado de generalidad de las lecturas para investigación, éstas deberían tener otra característica esencial: el énfasis disciplinario. Aclaremos, de una vez por todas, que con ello no se propone la omisión mecánica de los problemas planteados por los otros ámbitos disciplinarios: nuestro núcleo temático es, objetivamente, interdisciplinario. Pero, se trata, simplemente, de aplicar a la bibliografía el mismo criterio seguido en la organización del equipo docente: la interdisciplinariedad no es un punto de partida, sino un resultado.

Desde este punto de vista, el énfasis disciplinario en la lectura del bloque y, por ende, en las exposiciones del aula, conjuntamente con el grado de generalidad que las debe caracterizar, son las bases, fundamentales de una investigación que revierta en el aula. Sin estas dos características el docente se ve obligado a convertirse en "todólogo" y a penetrar en campos especializados en los que tiene poca o ninguna experiencia. De esta forma, el proceso investigativo y la actividad docente, inspirados por los mismos objetivos y respetando los principios de disciplinariedad e interdisciplinariedad, se convierten en una unidad indisoluble.

5. La organización y programación del proceso aula

El proceso de autoaprendizaje, que para los docentes constituye la investigación, debe contener, en germen, el modelo que se desarrolle en el nivel aula del proceso pedagógico. No obstante, no se trata de una relación mecánica, en la cual sólo la investigación docente incide sobre el modelo del proceso aula, sino que éste determina, en gran medida, a aquél.

Con el fin de precisar esa aseveración dividamos la organización y programación del proceso aula en dos niveles generales: el metodológico y el teórico, es decir, el nivel de las estrategias docentes y sus supuestos materiales, y el nivel de los contenidos y su desarrollo concreto en el proceso aula.

En el primer nivel, los docentes establecen el plan mediante el cual se va a realizar el proceso aula; es decir, se sistematizan los objetivos y las actividades necesarias para al-

canzarlos; se decide sobre la estructura del proceso aula y se acuerda sobre el mecanismo más adecuado para llevarlo a cabo.

En el segundo nivel, e inseparablemente unido al primero, se decide sobre los contenidos teóricos que componen el programa del curso y sobre el orden de sucesión de sus unidades y temas. El programa del curso constituye la delimitación del universo problemático del objeto de estudio, así como los aspectos más relevantes que lo componen. Estos, a su vez, son dispuestos en orden de complejidad creciente, de modo que podamos ahondar en la génesis, la estructura y la función del objeto de estudio.

Esta delimitación del universo problemático del objeto de estudio no es válida sólo para el desarrollo del proceso aula, sino que, al mismo tiempo, actúa como el marco de referencia en donde debe inscribirse el proceso de investigación docente. Los objetivos del programa del curso y sus puntos temáticos determinan el universo de problemas en donde se ubica la investigación docente y arrojan la primera idea general sobre sus posibles relaciones. Al mismo tiempo, esta idea general se convierte en un programa práctico de investigación que condiciona la escogencia bibliográfica, en última instancia, podemos decir que el proceso investigativo docente se encuentra condicionado por los objetivos y el universo problemático que guía el proceso aula.

Desde este punto de vista, el programa del curso aparece como un elemento de primerísima importancia para el proceso pedagógico, en general, y para la investigación docente, en particular. Es por ello que su caracterización es fundamental. En primer lugar, y al igual que en el caso de las lecturas del bloque, el programa debe ser una expresión sintética de los aspectos relevantes del objeto de estudio, pero, al mismo tiempo, debe poseer el suficiente grado de generalidad para permitir el "énfasis disciplinario". No debemos olvidar que la interdisciplinariedad no es un estado personal, sino que es el resultado de las distintas actividades disciplinarias.

En segundo lugar, el programa del curso debe poseer un carácter acumulativo, es decir, debe consistir en una exposición progresiva de la génesis, la estructura y la función del objeto de estudio: debe constituir un razonamiento único.

Manteniendo ambas características, el programa del curso no sólo permite un desarrollo lógico, es decir científico, del proceso aula, sino que se constituye en un elemento de apoyo indispensable para el proceso investigativo docente. De este modo podemos decir que si bien el inicio de la investigación es empírico, éste no es caótico o determinado al azar. En este caso, la investigación docente no sólo posee

sus propios objetivos, sino que parte de un universo problemático delimitado por el programa del curso.

6. El papel de la teoría general en el proceso aula

El vínculo principal entre el docente y el estudiante, es decir, entre la relación investigativa de los docentes y el proceso aula, se da, en primer lugar, mediante las exposiciones teóricas de los docentes. Ellas deben ser consideradas como el centro rector y unificador del proceso aula en su nivel teórico, son el principal vehículo de la incidencia sobre los estudiantes.

Las exposiciones son un apoyo fundamental porque nuestros conocimientos sobre el proceso pedagógico, formados por vía empírica, nos indican la necesidad de un basamento más amplio para el proceso aula. La experiencia investigativa de los estudiantes requiere ser ubicada en un marco más general, con el fin de que los productos no sean una yuxtaposición de aspectos y tesis singulares, sino unidades analíticas (didácticas) y no sólo descriptivas sobre la comunicación humana. Es decir, se necesita contextualizar no sólo los diferentes productos por unidad, sino la puesta en conjunto de las diferentes partes individuales que forman cada trabajo. La exposición es el esqueleto, la estructura fundamental del proceso aula. Pero, entiéndase bien que la exposición es el eje fundamental del proceso aula en lo que respecta al nivel *teórico**.

Y no puede ser de otra manera. Si la exposición es la base más amplia, la estructura fundamental, el hilo conductor, no puede serlo más que el nivel teórico, ya que es allí donde se manejan los aspectos más generales, capaces de dar cohesión a los otros elementos que forman el proceso pedagógico. No obstante, no puede tratarse de un nivel teórico que sólo muestre los resultados de la ciencia ya acabados (la teoría de la evolución, la teoría de la lengua, la teoría de la ideología), sino, al mismo tiempo, el conjunto de procedimientos necesarios para alcanzar ese resultado. Es decir, plantear lo teórico y lo metodológico como condición necesaria de un rigor científico superior: no mostrar el objeto sino "*reflejar idealmente la vida de ese objeto*". La unidad de la teoría y el método, al mismo tiempo, garantiza el carácter genético y estructural en las exposiciones del docente y les da un nivel óptimo, tanto en el aspecto teórico, como de funcionalidad para las tareas concretas de los estudiantes. Una sola exposición puede ser sólo genética o sólo estructural, dependiendo del momento en que se encuentre, pero la totalidad del proceso expositivo por unidad, debe ser genético y estructural, como garantía de científicidad y

objetividad. Lo genético y lo estructural, como una unidad dialéctica, nos muestran la *vida* del objeto de estudio en cuanto que revela sus raíces, su proceso de desarrollo y enriquecimiento, al tiempo que manifiesta la multiplicidad y complejidad de las relaciones que se establecen entre los distintos elementos que forman ese objeto. Por ello, el carácter genético y estructural es la base para comprender la unidad de lo teórico y lo metodológico en el proceso expositivo. Mediante ella, conjuramos el peligro de separarlos artificialmente y enfatizar, e incluso hipertrofiar, uno de ambos. Las exposiciones no sólo son teóricas, sino también metodológicas, es decir, tienen un carácter *teórico general*.

Ha existido, y existe hoy día, un enorme temor de caer en el "teoricismo", en separar el ligamen entre teoría y práctica y quedarnos en el campo meramente especulativo. Somos del criterio de que se trata de un temor justificado y razonable. No obstante, debemos estar de acuerdo en que teoría y práctica forman una unidad, pero una unidad-dialéctica, es decir, una unidad de opuestos que se excluyen y, al mismo tiempo, se condicionan recíprocamente.

Con ello, se quiere decir que la teoría y la práctica no forman una unidad caótica e indiscernible en la que se suceden, atropelladamente, los aspectos teóricos y prácticos, sino una unidad ordenada, una unidad de orden dialéctico. Ahora bien, si estamos de acuerdo en que la práctica no es sólo criterio de verdad, sino también el instrumento mediante el cual lo abstracto se hace concreto, debemos conceder que la práctica necesita de la teoría para tener qué transformar: sin teoría no hay práctica posible.

Si en el espíritu de estas tesis analizamos el proceso pedagógico, podemos percibir que el carácter teórico general propuesto para las exposiciones no se halla aislado de los otros aspectos que lo componen. La exposición (así como su contenido teórico general) no es sino *uno* de los aspectos que componen el proceso pedagógico, aunque constituye el elemento más importante del nivel teórico que aporta el docente. En realidad, es tal la vinculación con la asesoría docente y el proceso investigativo de los estudiantes, que bien podemos afirmar que es uno de los polos que forman el proceso pedagógico: por un lado, mediante las exposiciones individuales, el docente aporta lo general y, por el otro, mediante la asesoría, guía y unifica los procesos singulares de investigación subgrupal. De esta manera, la actividad teórica general se vincula dialécticamente con el proceso investigativo, práctico y concreto. Pero, donde verdaderamente residirá el carácter dialéctico del proceso pedagógico, es en sus productos, es decir, en las investigaciones subgrupales que incorporan tanto los elementos teóricos como prácticos en una unidad particular. Lo general y lo singular se unen, así, por medio de lo particular: al igual que en el caso de la interdisciplinariedad, la dialecticidad del proceso pedagógico se revela en sus productos. De esta manera, la función

* Como veremos, en el nivel práctico, el hilo conductor lo constituye la asesoría docente.

docente no se realiza a modo de procesos yuxtapuestos (lo que implica que la exposición, la asesoría y la investigación subgrupal sean, a su vez, generalmente particulares y singulares), sino que se lleva a cabo en modo ordenado para lograr un producto dialéctico. Tanto los docentes como los estudiantes aportamos los polos que inician el movimiento, el proceso, pero se trata de un movimiento dirigido a la consecución de ciertos fines y en el que cada uno de sus componentes ocupa un lugar definido.

7. El carácter teórico metodológico de las exposiciones docentes

La orientación metodológica del proceso curso está determinada por su propia definición como *seminario taller investigativo*. Dado que su aspecto fundamental consiste en someter a los estudiantes a un proceso práctico-teórico de investigación, su atención principal debe radicar en el conjunto de procedimientos necesarios para alcanzar tal fin.

Debe mostrar el método (y todas sus implicaciones teóricas) y debe utilizarlo en toda su dimensión, tanto estratégica como técnica. No obstante, estos dos niveles (teórico y técnico) del método no se colocan en el punto de partida del proceso, sino que constituyen los aspectos fundamentales de su desarrollo. En otras palabras, las exposiciones, por ejemplo, no pueden agrupar estos dos niveles en forma indistinta, como tampoco lo puede hacer la asesoría docente. Cada uno de ellos forma parte de los dos polos principales del proceso pedagógico y ocupan un lugar especial en él. Lo teórico metodológico corresponde a lo teórico general, es decir, a la serie de exposiciones que el docente realiza al interior del grupo, mientras que lo técnico metodológico ocupa la asesoría docente que se lleva a cabo en cada uno de los subgrupos.

Pero, ¿cuál sería, entonces, el nivel teórico del método?, ¿cómo sería una exposición teórico metodológica? La tarea de definición no es sencilla, pero empecemos por el propio concepto de método. El método ha sido definido como el conjunto de procedimientos, tanto teóricos como prácticos, para asimilar un objeto. Es decir, el método tiende a aprehender la mayor cantidad de determinaciones y propiedades posibles de un objeto concreto. El punto de partida, si empezamos por tal o cual propiedad, es algo que, por el momento, no es importante: el inicio siempre es empírico. Pero una vez que el proceso investigativo, es decir, la actualización del método, ha culminado, siempre se alcanzan nuevos conocimientos. La exposición de ellos, se realiza partiendo de la *“relación más simple, más ordinaria y fundamental, más común y cotidiana. . .”*, de aquella que cómo una célula, revela todas las contradicciones o los gérmenes de todas las contradicciones del objeto analizado. En él observaremos los momentos genéticos y estructurales con el fin de asimilar el objeto en su movimiento, en su desarrollo,

en su vida. Entonces, no se trata ya de un objeto inerte, muerto, sino de un objeto dinámico que surge, se desarrolla y caduca. Eso es lo que permite el método: asimilar un objeto en su vida propia, en su existencia concreta y en las relaciones que establece con otros aspectos de la realidad. La unidad de método y objeto surge, de esta manera, en forma evidente. Por ello, en nuestro caso, las diversas teorías que manejamos en cada unidad deben estudiarse (exponerse) en relación con los métodos particulares y en su contexto con el método en general (la dialéctica materialista como método universal).

Primero, analizamos la teoría, es decir, la suma de aspectos conceptuales que forman el problema, en sus niveles genéticos y estructurales; luego, se analizan los procedimientos particulares en la solución del problema y, finalmente, se pasa a su contrastación con el método más general, con el método dialéctico.

“El primer paso corresponde al contenido del problema: en él se desarrolla un enfoque histórico de ese problema y se muestran sus relaciones con otros aspectos del conocimiento científico en determinados momentos históricos”. “En el segundo paso, se estudian las distintas formas de solución para el problema planteado: se intenta una organización sistemática de los elementos explicativos del problema y se discriminan los aspectos válidos e inválidos de esa explicación”. “El tercer paso, la contrastación de los procedimientos particulares con el método general, se propone ubicar los problemas tratados en un campo más amplio que muestre las premisas filosóficas (materia, movimiento, desarrollo, unidad del mundo) en que se basan las distintas explicaciones teóricas, ello permite ubicar los problemas particulares en el marco del saber humano y darle mayor fundamento a las explicaciones planteadas. En pocas palabras, lo que hemos llamado ‘nivel teórico del método’ es el análisis y la síntesis de la suma de aspectos conceptuales y metodológicos que posibilitan una explicación del objetivo o del problema en estudio”.

Antes de pasar al análisis de las características técnicas metodológicas del proceso pedagógico, es necesario examinar los supuestos en que se basa la definición de las exposiciones como lo teórico metodológico. Ello con el fin de delimitar los alcances de esa concepción y no crear falsas expectativas sobre las condiciones de posibilidad de realizarlo.

En primer lugar, veamos los supuestos de orden disciplinario. Se requiere el dominio de la teoría general que forma cada disciplina especial (lingüística, sociología, teoría del conocimiento, respectivamente), es decir, conocer el objeto de estudio de cada una de las disciplinas desde la perspectiva de sus problemas conceptuales; es necesario, también, el conocimiento de la historia de la disciplina, y de sus

corrientes más representativas; finalmente, se debe conocer el conjunto de procedimientos particulares en la explicación de los problemas principales y las características comunes que hacen de los procedimientos un método científico. En última instancia, de lo que requiere es de un conocimiento medio, no necesariamente erudito, del universo de problemas que trata cada disciplina.

En segundo lugar, existen supuestos de orden interdisciplinario, pero sólo en los términos más generales, y referidos, fundamentalmente, a nuestro objeto común de estudio. La experiencia histórica del anterior quinquenio les da un rango especial, dado que los conocimientos interdisciplinarios se refieren a núcleos problemáticos muy definidos (origen de la comunicación, comunicación y lenguaje, medios masivos de comunicación, comunicación e ideología, arte y comunicación). Estos núcleos problemáticos, asimilados desde el nacimiento del Ciclo Básico, son como una especie de recipientes donde hemos vertido nuestra experiencia y conocimiento interdisciplinario. Esa es la dimensión de este supuesto.

Ahora bien, si estamos de acuerdo en concebir la interdisciplinariedad como un resultado que se alcanza por medio del ámbito disciplinario, el cual, a su vez, enriquece con sus productos el conocimiento común, entonces, debemos conceder que, la forma de trabajo propuesta, nos permitiría reforzar ambos supuestos y darles un contenido cada vez mayor: por una parte, profundización en el universo de problemas disciplinarios y, por otra, acercamiento al ámbito interdisciplinario que, a su vez, irá alcanzando niveles superiores.

No obstante, el verdadero conocimiento interdisciplinario incluye un aspecto no tratado a lo largo de estos años: el de la relación entre las diferentes disciplinas. Somos del criterio que se trata de una cuestión urgente que tiene serias implicaciones para nuestro trabajo interdisciplinario. Su importancia radica en que no todas las disciplinas participantes en el Ciclo Básico poseen el mismo *grado* de generalidad. Estamos frente a dos disciplinas específicas, frente a dos ciencias particulares, como son la sociología y la lingüística, y una ciencia general de orden filosófico, como es la teoría del conocimiento. Ello nos obliga a revisar las relaciones en el sistema de todo conocimiento humano y, especialmente, de esos ámbitos especializados del saber. No podemos echar todo en un mismo saco, que es lo que se hace cuando la filosofía es colocada al lado de las otras ciencias, como si fuera otra ciencia particular más; con ello, pierde sentido, no sólo la filosofía misma, sino también las otras disciplinas que se relacionan con ella. Al mismo tiempo, se hace necesario discernir las relaciones de la sociología y la lingüística como ciencias particulares y sus niveles conceptuales entre los que existe diferente grado de generalidad.

Por todo ello, consideramos urgente una definición al respecto. No obstante, debemos tener presente que no se trata sólo de realizar una topología del saber, un análisis de los problemas de orden conceptual que ocupa a cada disciplina, sino, sobre todo, de conocer cuáles son sus aportes metodológicos. Desde esa perspectiva, es necesario clarificar el carácter de las respuestas para las siguientes preguntas:

¿Qué lugar ocupan la teoría y el método de la ciencia de la sociedad (materialismo histórico) en la teoría lingüística? ¿Qué lugar ocupa la sociología en la teoría del conocimiento (gnoseología)? ¿Qué lugar ocupa el método y la teoría de la lengua en la sociología? ¿Qué papel juega la lingüística en la gnoseología? ¿Qué lugar ocupa la teoría y el método filosófico (gnoseología) en la teoría lingüística? ¿Qué papel juega la filosofía en la ciencia sociológica?

En fin de cuentas, podemos reducir todas esas preguntas a la siguiente: ¿Qué relación existe entre los saberes sociológicos, lingüísticos y filosóficos?

8. El carácter técnico metodológico de la asesoría docente

En este aspecto técnico metodológico, el objetivo principal radica en la adquisición del método de investigación por parte del estudiante. No obstante, esta adquisición no se da por vía eminentemente teórica, sino mediante su puesta en práctica. En este sentido, hemos afirmado que se trata de una fase empírica y concreta de la cual el estudiante no tiene por qué conocer ni los pasos a seguir, ni sus resultados finales. Quien conoce el procedimiento en forma integral es el docente, cuya labor consiste, precisamente, en desarrollarlo. El determinará las funciones que deben cumplir los subgrupos y, su interior, cada uno de los participantes.

Asimismo, debe aclarar la función del libro de actas y controlar, por medio suyo, los pasos alcanzados en el proceso investigativo de los subgrupos; ello permite una evaluación específica de los progresos logrados y diagnosticar el momento en el cual se ha agotado ese paso. Al mismo tiempo, debe preocuparse porque los estudiantes comprendan la dimensión de cada uno de los pasos por los que va atravesando, contextualizándolos al nivel teórico metodológico con el fin de que, al final del proceso, podamos elevar a nivel consciente, en forma más perfecta, la totalidad de la investigación.

Finalmente, el docente deberá abocarse a la explicación de los elementos técnicos instrumentales de la investigación, como lo son la estructura formal de las citas, de la bibliografía, del fichaje de textos, de la redacción y otros.

Desde esta perspectiva, las tareas de la asesoría docen-

te son *técnicas metodológicas*, en la medida en que se trata de una determinación práctica de todos los pasos del proceso, pero es *teoría metodológica* desde el punto de vista de los estudiantes, porque irán conociendo los aspectos conceptuales del procedimiento seguido. No obstante, en los subgrupos de investigación ambos aspectos se juntan dialécticamente, en la medida en que ellos aportan el nivel práctico del proceso.

El mecanismo concreto para llevar a cabo la asesoría docente ha sido propuesto de la siguiente manera:

1. Recolección y análisis de los datos:
 - a. Definición del tema sobre la base de los objetivos del programa.
 - b. Investigación bibliográfica con el fin de detectar las líneas más gruesas del universo de problemas que componen el tema.
 - c. Desglose del tema en la mayor cantidad de subtemas y recoge relaciones posibles.
 - d. Análisis comparativo de las diferentes lecturas y puestas en común al interior del subgrupo.
2. Síntesis y exposición de datos:
 - a. Detección de las ideas o las corrientes más comunes con el fin de localizar las diferentes explicaciones sobre el objeto de estudio en cuestión.
 - b. Determinar el movimiento o desarrollo del objeto de estudio y las relaciones más generales que establece con otros objetos y métodos.
 - c. Estructura del razonamiento global sobre el que se realiza la redacción final.

No obstante, esta esquematización general del procedimiento de la asesoría docente requiere de una ampliación mayor. Para ello, hemos considerado conveniente distribuir los puntos del esquema en cuatro ámbitos principales: definición del tema, análisis de los datos, contrastación y redacción final. Estos deben considerarse en sentido estrictamente cronológico, dado que pretenden reflejar un proceso objetivo, de carácter temporal.

a. *Definición del tema:* En este paso, debemos considerar que los objetivos generales correspondientes a esa unidad de investigación se encuentran definidos en el programa docente. Ellos son lo suficientemente amplios como para

permitir la determinación de objetivos de mediano alcance que sirvan de objetivos generales para las distintas investigaciones subgrupales. Es necesario que los estudiantes realicen esta tarea porque irán ganando en práctica y experiencia.

Una vez delimitado el objetivo general de investigación se procederá a realizar un desglose, seccionándolo empíricamente en la mayor cantidad de subtemas que lo componen; esto con el fin de que se adquiera conciencia de la cantidad y calidad de problemas que componen ese universo temático. Con esta guía temática, todavía abstracta y general, se procederá a realizar una corta exploración bibliográfica (no sólo de forma sino de contenido) que permita delimitar los núcleos problemáticos más significativos y perfeccionar, de acuerdo a ello, los subtemas anteriores obtenidos por la vía empírica.

Alcanzando este paso, los estudiantes tendrán una guía temática para la recolección de datos. Para cada subtema seleccionado el procedimiento se reforzará con la enunciación de objetivos específicos, con el fin de conducir la selección de datos en forma más segura y unificar los textos leídos.

A continuación se definen las tres lecturas y el apoyo bibliográfico y se inicia el proceso de investigación individual.

b. *Análisis de los datos:* En este segundo paso los estudiantes recopilarán los datos con la mayor objetividad posible. Acá se trata de saber qué dicen los autores escogidos sobre el subtema que corresponde a cada uno, y no lo que ellos piensan sobre él. Sólo luego de llenado este punto podemos pasar al análisis comparativo, lo que implica la detección de semejanzas, diferencias y eventual complementariedad entre los distintos autores y temáticas. *“El análisis comparativo —decíamos en **Algunas reflexiones metodológicas**—, permite reconocer, con toda claridad, las diferentes posiciones y opiniones, tanto en lo referente al método como al contenido, y problematizar alguno de los aspectos más sobresalientes”.* De esta manera, cada uno de los subtemas, con su respectivo objetivo específico, arrojará nuevos núcleos temáticos que se complementarán o diferenciarán de los obtenidos por otros compañeros de subgrupo: los subtemas tendrán entonces un contenido objetivo y se reunirán o separarán dependiendo de los aspectos del objetivo general que representen. Con ello, surgirá una ordenación temática que *refleja* realmente el objetivo de estudio. Desde este punto de vista, el análisis y la síntesis se llevan a cabo en forma prácticamente simultánea. Con lo cual se finaliza el proceso de *investigación* y se inicia el proceso de *exposición*.

c. *Contrastación:* El producto básico del análisis de los datos, como ya se dijo, es la ordenación lógica de los ele-

mentos conceptuales que componen el tema. En nuestro criterio, la orientación fundamental que debemos dar al estudiante en este paso es la que posibilite la delimitación de la estructura de exposición *definitiva* del tema. Lo que hemos llamado *contrastación* lo realizamos cuando conducimos al estudiante para que compare la estructura de donde partió para realizar la búsqueda bibliográfica (subtemas y objetivos específicos), con aquella obtenida luego de realizado el proceso. Comparamos la estructura que ha orientado la recolección de datos con aquella que resulta del análisis de esos datos. En el primer caso, la estructura no es otra cosa que el cúmulo de elementos conceptuales que el subgrupo obtuvo cuando desglosó su objetivo general en objetivos específicos y subtemas. En el segundo caso, la estructura es el producto del proceso analítico del subgrupo y será la que oriente, no ya la recolección de datos, sino la exposición escrita de los resultados de la investigación. En este punto, dejamos de lado objetivos específicos (que fueron guía de la recolección) y nos abocamos a la definición de nuevos objetivos específicos, esta vez, para que guíen el proceso expositivo.

Mediante esta comparación, entre la estructura básica originaria y la estructura definitiva, el estudiante podrá extraer aquellos aspectos que deben ser complementados (por medio de nuevas lecturas) y el énfasis que deberá darle a cada subtema para alcanzar, de manera adecuada, su objetivo general de investigación, es decir, el tema correspondiente a ese grupo. En última instancia podemos decir que, la contrastación aporta la estructura definitiva que tendrá el cuerpo conceptual de la investigación del subgrupo.

d. Redacción final: Realizando este paso de contrastación, el subgrupo estará en capacidad de definir los capítulos de que constará el trabajo, sustentados empíricamente en la estructura misma del objeto de estudio. Estableciendo esta correspondencia surge, asimismo, la posibilidad de determinar qué elementos pertenecen a las otras partes de la exposición escrita: la introducción y las conclusiones. Dado que cada capítulo, o cada párrafo de un capítulo, forma un razonamiento, existirá en ellos, en forma implícita, un planteamiento particular, un desarrollo específico y una conclusión propia. Una vez redactado el cuerpo conceptual (capítulos), se procederá a estructurar la introducción que se formará por la unificación de todos los planteamientos particulares, junto con los diferentes aspectos metodológicos utilizados en el proceso. Posteriormente, se unificarán las conclusiones propias de cada capítulo (o párrafo), añadiendo una evaluación general de los métodos y resultados, y estructuramos la conclusión del trabajo.

Como ya hemos dicho, no debe interpretarse esta somera guía como una receta de cocina. Se trata, más bien, de una delimitación muy general que posibilita su complementación y perfeccionamiento con los matices concretos de ca-

da caso. Toda determinación de un objeto, como de un método (como es acá el caso), es relativa, dada la multiplicidad de relaciones que establece con todos sus componentes interiores y exteriores. No obstante, ello no debe ser obstáculo para intentar la racionalización, la elevación de lo empírico a lo teórico, de los procedimientos pedagógicos que utilizamos. Por ello, planteamos estas líneas generales a modo de propuesta y como base para una discusión cada vez más rica y profunda sobre nuestro quehacer académico.

9. El énfasis disciplinario en el programa docente

Hemos dicho que el énfasis disciplinario constituye una de las características esenciales de la investigación de los bloques disciplinarios. Ello no sólo permite verdadera fluidez en su paso al aula, sino que constituye el fundamento para lograr una verdadera interdisciplinariedad. Ahora es tiempo de que apliquemos estos mismos criterios al programa docente. Este —debemos reconocerlo— fue producto, o, más bien, víctima, de una comprensión errónea de lo que debía entenderse por interdisciplinariedad, mejor dicho, del lugar que ésta debía ocupar en la estructura orgánica del Ciclo Básico. Todavía en febrero de 1981, en el Seminario de Programación, considerábamos que la interdisciplinariedad constituía el punto de partida de nuestro trabajo docente. Por ello, a pesar de que, en algunos casos, surgieron por azar objetivos específicos por disciplina —cfr. l unidad—, en lo fundamental, tratamos de establecer un programa que fuera el recipiente de nuestras distintas especialidades. Es decir, lo que debía ser un resultado lo colocamos en la base del proceso. Pero aun admitiendo que ello fuera correcto, estaríamos equivocando el lugar y el carácter de ese recipiente; éste debe estar ubicado, en este primer momento, en la área investigativa y no en el aula. Es del resultado disciplinario de la investigación, de donde tomaremos los elementos interdisciplinarios que llevaremos al aula y no desde el aula misma. En síntesis, podemos decir que intentamos llevar al aula lo que todavía no tenemos.

Es probable, y así lo debe contemplar el *marco lógico*, que una vez que se hayan alcanzado los primeros productos —compendio de lectura—, el carácter temático del programa vaya desplazándose hacia una mayor interdisciplinariedad; con ello, el recipiente disciplinario irá paulatinamente ubicándose también en el proceso aula. Pero, en esta primera etapa, el proceso aula no puede ser el recipiente de la interdisciplinariedad, sino su elemento dinamizado y receptor. El programa docente debe ser el garante de la alimentación del proceso investigativo, de tal manera que si él se define mediante el énfasis disciplinario, también los contenidos del programa deberán poseer esa característica. De otra forma, interpondríamos un serio obstáculo al proceso investigativo, en particular, y al progreso racional del Ciclo Básico.

Para salvar este problema es necesario que el carácter del programa varíe sustancialmente. En primer lugar, y dado que no se trata de una omisión mecánica de las otras disciplinas, deben existir objetivos globales del programa y objetivos generales por unidad, válidos para todos los miembros del equipo. Estos objetivos —globales y generales— constituirán la delimitación del universo temático de la comunicación humana y determinarán los aspectos de fondo más relevantes que, incluso, ya poseen un carácter interdisciplinario (cfr. **El carácter teórico metodológico de las exposiciones docentes**).

En segundo lugar, existirán objetivos específicos por disciplina en donde se determinará, sobre la base de una plataforma común —objetivos globales y generales—, los aspectos particulares que el docente desarrollará en el proceso aula. Asimismo, de estos objetivos específicos podrán extraerse los contenidos concretos, tanto teóricos como metodológicos, que caracterizarán los temas generales de las exposiciones del docente. De esta manera, los objetivos específicos permitirán que los contenidos del aula sirvan como elementos rectores y definitivos del proceso investigativo de cada bloque disciplinario y, al mismo tiempo, serán los garantes de que el proceso posea el carácter que hemos denominado “énfasis disciplinario”, conjurando el peligro de la disciplinariedad “pura”.

10. El desarrollo del programa como parte de la asesoría docente

En otro lugar hemos dicho que las exposiciones del docente son parte axial del proceso aula en lo que respecta al nivel teórico. Al mismo tiempo, es evidente que, tanto las exposiciones como el nivel teórico general, son reflejo del programa docente. Por ello, ya es hora de que veamos la vinculación existente entre el programa del curso y la asesoría docente.

En primer lugar, es necesario recordar que la intención de modificar y definir la sucesión de las unidades programáticas, más que a una pretensión formal, obedeció a factores objetivos, de carácter lógico y gnoseológico. Según el *diagnóstico*, que formaba parte de la propuesta, las unidades no componían una totalidad orgánica, sino que se encontraban yuxtapuestas, con una nula o escasa relación entre sí. Entonces, la necesidad de otorgar un carácter progresivo a las distintas unidades fue sentida como una de las más importantes. Y, si bien es cierto que se rechazó el énfasis disciplinario que se proponía y se alteraron algunos contenidos, también es cierto que la organización del programa en cuatro unidades —tal como figura en la actualidad— fue avalada y aceptada. Con ello, se daba el espaldarazo a la concepción acumulativa del proceso enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, ¿qué significa esta concepción acumulati-

va o progresiva del proceso enseñanza-aprendizaje? Significa, ni más ni menos, que los conceptos y las ideas que se plantean en las distintas unidades sean entendidos como “instrumentos”, es decir, como las herramientas por medio de las cuales vamos a apropiarnos de la materia prima que conforma el tema de cada unidad. Estos conceptos e ideas no son el objetivo de nuestro estudio, sino los medios para alcanzar los objetivos que se encuentran, más que en la investigación bibliográfica, en la realidad social y política de nuestro país.

No obstante, nuestra práctica docente nos muestra que los estudiantes no poseen ni los conocimientos ni la experiencia necesaria para enfrentarlos de golpe con la realidad. Con ello, más que elevar su conciencia y su espíritu crítico, los convertiríamos en factores de *reproducción* del sistema mismo.

Desde esta perspectiva, se estimó conveniente dividir el curso en dos grandes momentos que más o menos corresponden al primer y segundo semestres. En el primer momento se pretendía darle al estudiante los conceptos fundamentales, tanto genéticos como estructurales y metodológicos, de la comunicación humana.

En el segundo momento se aplican estos elementos teóricos a los medios de comunicación masiva, así como al arte y la educación, con el fin de realizar un análisis ideológico de su estructura y su función. Es por sí solo evidente que cualquier alteración en el orden de desarrollo de estos grandes apartados nos colocaría en una situación confusa, similar a la que se pretendía organizar: la sucesión lógica de ambos pasos es precisamente lo que da contenido al carácter progresivo del curso.

Pero hay aún más, toda vez que cada uno de estos grandes apartados se divide en dos unidades, respectivamente. Y como es lógico suponer, cada una de ellas debe estar dispuesta, al mismo tiempo, en un orden de desarrollo de las unidades que inciden en el factor lógico y trastorna el proceso natural del conocimiento. Las unidades de estudio del programa son, en realidad, unidades de conocimiento o, mejor dicho, niveles progresivos de una única unidad de conocimiento: la realidad nacional (en el contexto sociohistórico mundial). No obstante, este fin de nuestro conocimiento no puede ser alcanzado en forma inmediata. Necesitamos dar a nuestros estudiantes las herramientas conceptuales básicas para enfrentar el fenómeno de la comunicación como reflejo del sistema sociohistórico concreto. Entre esos conceptos básicos —hoy lo podemos asegurar—, figura el origen del lenguaje, enmarcado en los procesos de hominización, es decir, en la formación del hombre actual, con sus instituciones, con sus relaciones sociales y sus vínculos con la naturaleza.

Hoy día podemos decir que no sólo no se estudia el lenguaje como objeto único de estudio, sino que, más bien, del lenguaje se estudian sus relaciones, sus vínculos con los otros aspectos que definen al hombre: pensamiento y realidad (tanto social como natural). La situación de fondo que nos interesa reivindicar con los estudiantes es el carácter dinámico de la realidad, pero en su movimiento, no caótico, sino progresivo, ordenado en complejidad creciente, de lo inferior a lo superior. En una palabra, a la rigidez y estaticidad de la concepción metafísica que les ha dado la escuela como única alternativa, oponer la fluidez y la logicidad que caracterizan una concepción científica del mundo.

Sólo de esta forma, en un segundo momento, podrá comprender el fenómeno del lenguaje, en sus aspectos estructural y funcional, verdaderamente lejos de las especulaciones místicas y de las vulgares respuestas del naturalismo lingüístico o el conductismo. En este segundo momento la atención se dirige al lenguaje como objeto de estudio, como fuente de conocimiento sobre la esencia del hombre: el conjunto de sus relaciones sociales. En ellas, el papel de la comunicación humana y, en particular, del lenguaje como producción de signos, permite conocer las unidades básicas que sirven, dentro de la estructura de un lenguaje, para transmitir ciertos conocimientos sobre la realidad. En este sentido, el objetivo básico es desmenuzar la comunicación humana, mediante el examen analítico, hasta encontrar el mecanismo de transmisión del pensamiento. Es nuestro criterio que, de esta manera, los estudiantes, al concluir el primer semestre, queden provisionados con los conceptos fundamentales (los *más* fundamentales) para ensayar un análisis concreto: la comunicación masiva y la transmisión ideológica. Se caracterizan esos conceptos como los *más* fundamentales, porque, llegados a este punto, no significa que el proceso investigativo del aula ha finalizado, sino que se le marca un nuevo rumbo: el análisis de contenido. No es sino hasta en este momento, cuando el estudiante se enfrenta a la realidad social en que vive. En este segundo momento el objetivo fundamental es conocer (tanto en los medios, como en el arte y la educación), los mecanismos de la realidad y el carácter de la dominación ideológica.

Ahora bien, si consideramos que, en términos generales, la descripción del programa corresponde, o debe corresponder, al proceso curso, ¿qué carácter posee la vinculación entre el programa y la asesoría docente?, ¿qué significa, en esta última, la aplicación de la concepción progresiva del proceso curso? Ni más ni menos que el estudiante no transgreda los límites demarcados por los objetivos generales. En la asesoría docente debemos cuidarnos de que las investigaciones no se ubiquen en el objetivo de una unidad anterior o posterior. En última instancia, debemos garantizar que se lleve a cabo según el carácter progresivo y que no se salten las etapas antes de su respectivo agotamiento. Según esta perspectiva, no podemos aprobar, en la segunda unidad,

temas de investigación que pertenecen a la primera y, a la inversa en la primera unidad no podemos aprobar temas que pertenezcan a la segunda, o a la tercera, o a la cuarta unidad. Debemos asegurarnos un orden de sucesión temática riguroso, con el fin de que el proceso acumulativo se dé en forma real. Es en este sentido que entendemos el desarrollo del programa como parte de la asesoría docente.

11. La definición del proceso pedagógico. (A modo de conclusión)

La definición concreta no es el punto de partida de la exposición, sino su punto de llegada. Al inicio, las determinaciones del objeto de estudio poseen un carácter general y son, por ello mismo, amplias e imprecisas. Sólo mostrando su desarrollo, el despliegue de toda la riqueza de su contenido, podemos dar el salto cualitativo de lo más abstracto a lo más concreto y preciso. La definición posee, entonces, un contenido concreto que revela la complejidad del fenómeno y la multitud de facetas que posee.

El procedimiento más arriba planteado es válido, también, para la definición del proceso pedagógico. Postulemos una primera definición para enmarcar el universo problemático en el cual se inscribe y digamos que el proceso pedagógico es un fenómeno especial de la superestructura ideológica y que se nos presenta como uno de los canales más importantes para su transmisión y difusión. Por ello, el proceso pedagógico debe enmarcarse en el fenómeno educativo, pero como una forma particular suya, distinta de la familia o la religión: la escuela. En ella, la transmisión y difusión ideológicas se da por medio del proceso pedagógico. Asimismo, el proceso pedagógico se constituye en la columna vertebral del quehacer educativo tal y como lo conocemos en la escuela (primaria o superior).

Para proceder en el análisis utilicemos una regla metodológica y dividamos el todo en sus partes fundamentales. Preguntemos: ¿Cuáles son los elementos principales que caracterizan al proceso pedagógico? Para que se dé el proceso pedagógico es necesario la concurrencia de una gran cantidad de factores, de una serie prácticamente ilimitada de relaciones.

Pero existen dos elementos cuya relación es condición *sine qua non*: el docente y el estudiante. No es posible la existencia de la escuela y, por ende, de un proceso pedagógico, sin ambos factores. Esta tesis encuentra su plena confirmación en los fracasados intentos de la "pedagogía liberadora" de omitir uno de estos aspectos. Su error, a nuestro juicio, consiste en la reducción del papel docente al de un participante más en el proceso. La "autogestión", entendida en estos términos, parte del supuesto de que los educandos son capaces de llevar a cabo su propia enseñanza y se entiende la intervención ideológica del docente como un acto

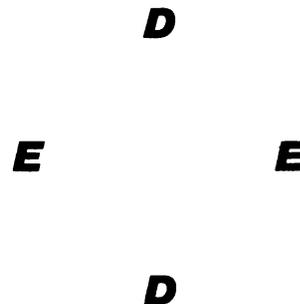
directivo, manipulativo y opresor. Es decir, se confunde el proceso pedagógico, como medio de transmisión, con la ideología particular que difunde, se confunde el instrumento con un uso particular suyo. Por ello, creemos que se trata de una pedagogía reduccionista. En otras palabras, no comprende que tanto el docente como el estudiante son los elementos fundamentales que caracterizan todo proceso pedagógico. Otra cosa es el problema de sus relaciones.

En efecto, la determinación de los elementos fundamentales del proceso pedagógico no prejuzga sobre el carácter de las relaciones que ellos establecen. La "pedagogía liberadora" considera, en forma apriorística, que la existencia de estos dos elementos implica una relación exclusivamente unilateral entre ellos. Reduce la multiplicidad de relaciones que establecen, a una simple incidencia de uno sobre el otro. En realidad, no podemos decir que el proceso pedagógico, que la relación entre el docente y el estudiante, se agota en una de sus direcciones. Se trata, más bien, de una relación extremadamente compleja, en la cual sus elementos se diferencian y se confunden; intercambian sus lugares y se transforman recíprocamente en la medida en que adquieren nuevas características al interior del proceso pedagógico. De este modo, la riqueza del proceso pedagógico únicamente puede ser comprendida de manera integral, considerando a sus dos elementos fundamentales en una relación de condicionalidad y necesidad recíprocas. Ambos elementos se distinguen y asumen diferentes papeles, pero, a la vez, forman una unidad indisoluble. El docente y el estudiante se muestran, así, como una unidad de contrarios, como una contradicción que, al requerir complejas soluciones, pone en marcha el proceso pedagógico. Desde este punto de vista podemos decir que el problema cardinal de toda pedagogía es el problema de la relación entre el docente y el estudiante.

Pero, además, del reduccionismo, en el análisis del proceso pedagógico debemos cuidarnos de otro peligroso obstáculo: lo que podemos denominar tendencia a la "hegelianización", es decir, la tendencia a resolver la contradicción en el pensamiento, para luego meter la realidad, a empujones, dentro de él. La pedagogía tradicional ha resuelto la contradicción omitiendo uno de sus polos y postulando una relación vertical; la "pedagogía liberadora", luego de realizar un planteamiento dialéctico (por ejemplo, la relación opresor-oprimido), resuelve la contradicción eliminando uno de sus polos y postulando una relación horizontal. El proceder "hegelianista" y reduccionista de ambas pedagogías las lleva al planteamiento de soluciones abstractas que no trascienden el marco puramente especulativo.

Pero, ¿cómo salir de este círculo vicioso? Somos del criterio que la única vía posible consiste en el abandono del terreno especulativo. Es decir, no decidiendo *a priori* sobre sus relaciones, sino observándolas en el terreno real de la es-

cuela. Allí las relaciones no se dan entre conceptos, sino entre individuos humanos concretos. No existe "el docente" y "el estudiante", sino un conjunto de hombres que, en el desempeño de sus respectivos roles, establecen una multiplicidad y diversidad de relaciones mutuas. Por ello, la relación no debe entenderse como una relación de dos opuestos abstractos, como una relación bilateral, sino como un eje de coordenadas en el que se dan múltiples relaciones:



En el vértice del eje de coordenadas, se muestra la propiedad fundamental del proceso pedagógico que consiste en constituir un proceso de enseñanza-aprendizaje. Se da un intercambio constante de conocimientos y actitudes que afectan a ambos polos de contradicción fundamental; ambos se benefician mutuamente y se constituyen en sujetos del proceso. No obstante, este intercambio no es caótico y desordenado, sino que, como veremos, se da en los distintos momentos de las relaciones internas y externas del proceso y obedece a ciertas leyes de su movimiento. La transmisión de conocimientos del docente hacia el estudiante, y viceversa, no se da en forma indeterminada, sino como pasos sucesivos y alternativos de la totalidad del proceso pedagógico.

De esta manera, no sólo observamos la contradicción fundamental de la pedagogía en su abstracción, sino que, al mismo tiempo, analizamos las relaciones específicas que se establecen al interior de esos opuestos, es decir, analizamos el proceso pedagógico a la luz de sus componentes concretos: el conjunto de los docentes y el conjunto de los estudiantes. En todo proceso pedagógico se establecen tres formas básicas de relación de sus elementos: los docentes con los docentes, los docentes con los estudiantes y los estudiantes entre sí. El carácter y la naturaleza de esas relaciones se encuentran condicionadas por el grado de desarrollo ideológico e histórico; esas relaciones pueden ser de índole festiva o recreativa o de índole laboral y académica, pero, cualquiera que sea su nivel, no pueden ser suprimidas. Veamos cada una de estas relaciones:

a. *La relación de los docentes entre sí:*

Un mérito importante de la "pedagogía liberadora" consiste en que, por primera vez, se plantea con seriedad el problema de la relación entre los docentes en el proceso pe-

dagógico. Las relaciones casuales o eventuales de los docentes son sustituidas por relaciones de índole académica y se establece la necesidad del trabajo en equipo con el fin de programar la labor docente. Ello se expresa, con toda claridad, en el principio de la interdisciplinariedad que se postula como fundamento del proceso pedagógico.

Sin embargo, no podemos detenernos en una concepción de la interdisciplinariedad como una labor de carácter organizativo y programativo. Para que, realmente, la interdisciplinariedad sea el fundamento del proceso pedagógico debe plantearse tareas de orden investigativo. Es decir, realizar la preparación conjunta, tanto de objetivos y actividades, como de los contenidos que forman el proceso pedagógico concreto. La tarea de los docentes no puede reducirse a la fijación de un programa, es decir, sus objetivos y actividades, sino que debe desarrollar los contenidos que lo forman mediante un proceso investigativo permanente.

Acorde con este punto de vista, podemos calificar de interdisciplinarias las tareas académicas conjuntas que se ejecutan para organizar, programar y desarrollar los contenidos del proceso pedagógico. La interdisciplinariedad es la unidad de la organización, la programación y la investigación; son tres facetas del mismo fenómeno y no pueden ser separadas en forma arbitraria. Para comprender mejor la interdisciplinariedad como fundamento del proceso pedagógico, analizamos estas facetas en dos niveles distintos: el del equipo docente y el del proceso aula. Los docentes se reúnen y realizan actividades conjuntas para desarrollar un proceso pedagógico en el que ellos también son "educandos", es decir, llevan a cabo, vinculado el proceso aula, un proceso de autoaprendizaje.

b. La relación entre los docentes y los estudiantes:

Con ella, nos adentramos en los problemas concernientes al proceso aula y constituye su primer gran estudio. Al mismo tiempo, es la relación más problemática en toda pedagogía, de tal manera que, como hemos visto, representa su problema cardinal. Sin embargo, la solución de este problema central no debe buscarse en el predominio de uno de sus polos, sino en la acción recíproca que los caracteriza. El docente incide en la población estudiantil, pero, al mismo tiempo, retroalimenta, mediante la investigación de los estudiantes, su propia investigación y, con ella, al proceso de investigación docente. La relación entre los docentes y los estudiantes, para que constituya un verdadero proceso pedagógico, debe ser de naturaleza retroalimentativa.

Sin embargo, dado que la investigación docente constituye el motor del proceso pedagógico, la relación de incidencia hacia los estudiantes se convierte en un elemento central del proceso aula. Desde este punto de vista, el docente pone en marcha el proceso aula, da las pautas necesari-

as para el trabajo estudiantil y coordina y controla su ejecución. Al tiempo que guía y es evaluador del proceso aula, el docente es el estímulo principal, por lo que sus funciones se tornan multifacéticas: expone, aconseja, obliga, coordina, corrige rumbo, evalúa, etc.

No obstante, el objetivo central en la fase de incidencia (de los docentes hacia los estudiantes) es el de aportar el material técnico básico que permita a los estudiantes conocer el universo temático en el que se inscribe su estudio y su práctica investigativa. Por ello, las exposiciones de los docentes cumplen un papel de gran importancia: tienen la función de describir y analizar la "materia prima" que los estudiantes deben buscar y conocer en su propio proceso de investigación. De las exposiciones depende, en gran medida, la precisión con que los estudiantes definan el tema y los problemas teóricos que se proponen resolver. Junto con la asesoría docente, el progreso en la calidad y la técnica expositiva es condición *sine que non* para abrir el canal de retroalimentación de los estudiantes hacia los docentes. Ello permitiría retomar los resultados del proceso aula, contrastarlos con las propias investigaciones individuales e integrarlos al trabajo investigativo docente, así como a las ulteriores actividades de organización y programación globales. De esta forma, el docente, más que un elemento aislado y coersivo, se constituye en representante en el aula del equipo docente interdisciplinario, en el principal vehículo de comunicación entre los docentes y los estudiantes.

c. La relación de los estudiantes entre sí:

En el proceso aula, la asesoría docente a los subgrupos forma la columna vertebral del aspecto práctico del curso. En ella, se marcan y controlan los pasos empíricos y necesarios que el estudiante debe seguir para realizar la investigación. Dado que es una fase empírica y concreta, el estudiante no puede conocer el resultado final de la misma. Pero al concluir (como también a lo largo del proceso), se podrá elevar a nivel consciente, de modo de que conozca en forma esquemática los pasos que él mismo siguió. De esta forma, el paso de lo concreto a lo abstracto y de lo abstracto a lo concreto, que se da en el conocimiento científico, será el modelo que guía la adquisición del método por parte del estudiante.

El método de investigación, explicado al simple nivel de la exposición, es decir, convirtiendo en teoría lo que es un procedimiento, es abstracto y de tal índole, que, al no ser el producto de un proceso real de conocimiento, el estudiante lo debe asumir como un acto de fe. Por el contrario, en su puesta en práctica, el método se hace concreto y adquiere el significado instrumental que lo caracteriza.

Pero las tareas de orden investigativo que, en virtud de esta relación, realizan los estudiantes, requieren un cierto

grado de organización y le asignan una gran responsabilidad al docente. El estudiante, generalmente, no posee ninguna experiencia en el trabajo investigativo conjunto y puede extraviarse con suma facilidad. Nuestra propia práctica da un mentís a la pretensión de que los estudiantes adquieren una organización espontánea, al margen de la experiencia históricamente acumulada. Es necesario que los estudiantes conozcan esa experiencia y sean capaces de valorarla; ello con el fin de que logren reproducir, en sus relaciones mutuas, las relaciones orgánicas que se dan entre los docentes. Ello garantiza, por una parte, que el docente pueda coordinar y controlar el proceso aula con mayor propiedad y, por otra parte, que los estudiantes partan de un modelo concreto, que se encuentra en constante verificación y enriquecimiento.

Estas relaciones multilaterales definen al proceso pedagógico en forma integral y aseguran la participación *académica* de todos los elementos y aspectos participantes. Al mismo tiempo, no se excluyen mecánicamente las relaciones utilizadas tanto en la pedagogía tradicional como no tradicional. En efecto, la relación vertical entre el docente y el estudiante se mantiene, pero de tal manera vinculada a la totalidad del proceso, que se impide su hipertrofia. De la

misma manera, en el proceso pedagógico, así definido, se incluye la relación entre los estudiantes, propia de las pedagogías no tradicionales, sin sobrepreciar las posibilidades concretas de su participación. Al mismo tiempo, se incluyen relaciones académicas de los docentes entre sí (de programación e investigación) con el fin de alimentar el proceso aula con los productos bibliográficos necesarios para su desarrollo. No se trata, pues, de una unidad mecánica de las pedagogías tradicionales y no tradicionales, sino de una unidad dialéctica en donde todos los elementos participan sobre la base de la experiencia históricamente acumulada. No hay un rechazo ingenuo de los logros pedagógicos anteriores sólo porque son productos de una época o una corriente, sino que se da una valoración objetiva de ellos y un equilibrio de orden dialéctico.

Por esto, tampoco se da, acá, el término medio entre la pedagogía tradicional y no tradicional, es decir, no se propone una solución ecléctica del problema pedagógico principal, sino que, al conservarse los aspectos fundamentales de ambas pedagogías, se da un salto dialéctico con la aparición de una calidad completamente nueva: el proceso pedagógico integral.
