



Ana Castellanos Noda

Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior.  
Universidad de La Habana,  
Cuba  
anav@cepes.uh.cu

María Figuerola Domenech

Empresa Mixta CORALAC SA. Cuba.  
maria.figueroa@coralac.cu

### Historia Editorial

Recibido: 00/00/2018  
Aceptado: 00/00/2018

### Citación recomendada

Castellanos Noda, A., Figuerola Domenech, M. (2018). La formación del profesional universitario: aciertos y desaciertos de su abordaje en el contexto cubano. *InterCambios. Dilemas y transiciones de la Educación Superior* 5(1), 30-39.

# La formación del profesional universitario: aciertos y desaciertos de su abordaje en el contexto cubano

Training university professionals: advances and set backs in the cuban context

A formação do profissional Universitário: sucessos e fracassos de sua abordagem no contexto cubano

### Resumen

*La formación del profesional universitario constituye uno de los encargos sociales de mayor importancia para la educación superior. Numerosos investigadores insisten en miradas integrales a la misma, lo cual implica su transversalización en las funciones sustantivas de la universidad. Sin embargo, el consenso unitario en torno a estas declaraciones generales se fragmenta y diversifica luego en los escenarios concretos. El presente trabajo —que responde a un proyecto de investigación del CEPES—<sup>1</sup> intenta contribuir a este debate.*

*Las autoras realizaron un análisis de contenido a documentos de política y textos científicos contemporáneos en el contexto cubano. Se exponen resultados sobre el abordaje de la formación del profesional universitario. Finalmente, se plantean ideas que, más que conclusiones, pretenden provocar la reflexión en torno a este inacabado y polémico tema.*

### Palabras claves:

formación universitaria, profesional universitario, educación superior.

### Abstract

*Training university professionals is one of the most important social tasks Higher Education faces. While many researchers favor a comprehensive approach thus mainstreaming university key tasks— common consensus about this general approach is fragmented and diversified when we consider specific scenarios.*

*This paper CEPES research Project is aimed at contributing to the debate in question. The authors took into consideration both political and scientific contemporary texts emana-*

<sup>1</sup> Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana. El proyecto se titula «Tendencias actuales de formación universitaria. Una mirada desde la pedagogía».

ting from the Cuban context, to draw their conclusions on training university professionals. In so doing, they have raised ideas that are more appealing to reflection than reaching conclusions on this endless and debatable topic.

### Key words:

university training, university professional, higher education.

### Resumo

A formação do profissional universitário é uma das tarefas sociais de maior importância para o ensino superior. Muitos pesquisadores insistem em visões abrangentes, o que implica sua integração nas funções substantivas da universidade. No entanto, o consenso unitário em torno dessas declarações gerais é fragmentado e, em seguida, diversificado em cenários específicos. O presente trabalho - que responde a um projeto de pesquisa CEPES - tenta contribuir para esse debate. Os autores realizaram uma análise do conteúdo de documentos políticos contemporâneos e textos científicos no contexto cubano. Resultados da abordagem da formação profissional universitária são expostos. Finalmente, propõem-se ideias que, mais do que conclusões, visam provocar reflexões sobre esse tópico inacabado e polêmico.

### Palavras-chave:

educação universitária, profissional universitário, ensino superior.

### Introducción

El presente artículo responde al proyecto de investigación dirigido por el CEPES: «Tendencias actuales en la formación universitaria. Una visión desde la pedagogía». Dentro de este, su objetivo fue sistematizar discursos y abordajes sobre la *formación del profesional universitario* en el contexto de la educación superior, a partir del análisis de contenido a documentos de política y textos<sup>2</sup> de ciencias pedagógicas, producidos recientemente en Cuba.

El acercamiento en el plano conceptual al término de *profesional universitario* es abordado desde una mirada básicamente textual a los autores de referencia y una síntesis integradora de los elementos distintivos declarados. En consecuencia, la revisión bibliográfica realizada incluye documentos oficiales y producciones científicas de diversa naturaleza (artículos, libros, tesis doctorales, informes de investigación), generados en el con-

texto cubano. En total se tuvieron en cuenta 27 referencias.

Por su parte, el estudio de los abordajes a la categoría *formación* se realizó mediante el análisis de materiales<sup>3</sup> disponibles en la Biblioteca Central de Ciencias Pedagógicas,<sup>4</sup> el CEPES y el MES.<sup>5</sup> Para realizar el muestreo, se constató primeramente que la *formación* constituyera la categoría central de cada trabajo, así como su vínculo con otras —instrucción, educación, desarrollo y enseñanza—. En total se consideraron 154 documentos, de los cuales 99 correspondían al contexto de la educación superior.

Se elaboró una guía de análisis con nueve rubros; de ellos, resultaron relevantes a los fines de este artículo los referidos a: objeto o temática central de la propuesta; palabras claves y referentes epistemológicos. También se analizó si los autores definieron o no en sus trabajos la categoría estudiada.

### Desarrollo ¿Para qué, qué, cómo y... quién? El profesional universitario

Todo proyecto formativo —cualquiera sea su nivel de formalización e institucionalización— intenta sustentar respuestas coherentes a las interrogantes planteadas; sin embargo, grados de explicitación, niveles de profundidad y alcance en las respuestas, marcan caminos diferentes en enfoques, modelos, estrategias formuladas y en la propia práctica formativa.

Las definiciones —o indefiniciones— de *a quién formar*, en tanto representación, modelo ideal del sujeto a formar, en muchas ocasiones aparecen cargadas de atributos, de grandes designios, que pueden resultar inoperantes, signadas por un gran abismo entre el *ser*, el *deber ser* y el *poder ser*. En otras ocasiones, los supuestos de partida quedan implícitos, y no resultan suficientemente declarados ni aclarados, centrada la mirada de

2 Se ha empleado la voz *texto* según la entienden M. Foucault (1976) y A. Rosa *et als.* (1996), como hecho o resultado de discurso —en nuestro caso, de tipo científico—, sea este último escrito u oral.

3 Los textos estudiados estuvieron comprendidos en el período 1999–2012.

4 Se fundamenta que la referida biblioteca es dependencia del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP), institución académica cuyos resultados constituyen un apoyo importante a la toma de decisiones en política educacional, mereciendo atención especial.

5 Ministerio de Educación Superior.

manera preferencial en el para qué, qué y cómo. Desde otras miradas, ha imperado un enfoque externalista en la comprensión de la *formación*, como respuesta unívoca a demandas y exigencias externas, desconociendo el marco de referencia del sujeto, su contexto de vida, la interrelación entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo externo y lo interno, la necesaria articulación e integración de las dinámicas sociales, contextuales y personales que operan sobre el sujeto. El dogma, ha sido otro derrotero que ha permeado el abordaje científico y la práctica formativa en muchos sistemas educativos formales, desde posiciones oficialistas y/o de poder.

Las apreciaciones anteriores adquieren determinada especificidad cuando el sujeto a formar lo constituye un profesional, en particular un profesional universitario, depositario de elevadas expectativas en todos los niveles de la sociedad.

Desde el espacio curricular, en muchas ocasiones se aprecia un marcado desbalance entre el currículo pensado, el contexto real de formación y el sujeto concreto a formar, «pensado» desde utópicas e idealistas aspiraciones, centradas en el profesional como objeto y no como sujeto histórico-social-concreto y activo de su formación, en la que participa desde los espacios en que vive y convive.

Un acercamiento en el plano conceptual al término de *profesional universitario*, constituye el objetivo esencial del análisis, abordado desde diferentes referentes en el contexto cubano, desde una mirada básicamente textual de los autores de referencia y una síntesis integradora de los elementos distintivos declarados.

La revisión bibliográfica realizada incluye documentos oficiales así como producciones científicas de diversa naturaleza (artículos, libros, tesis doctorales, informes de investigación).

Múltiples y variadas ofertas conceptuales del término, con predominio de lo declarativo-descriptivo, aparecen referenciadas en la literatura.

Como dato peculiar y común en las formulaciones, supuestos o afirma-

ciones en relación al concepto de profesional universitario, se aprecia que en la mayoría de los materiales consultados el mismo aparece *asociado a, como parte de* otros temas o agendas oficiales abordadas, planteado de forma declarativa y no como *resultado de reflexiones teóricas* derivadas de una lógica argumentativa que dé cuenta de los rasgos o atributos identificados. Otro elemento compartido en los autores de referencia, destaca la presencia de un rasgo distintivo que *clasifica* al tipo de profesional universitario, con denominaciones que recorren una gran diversidad de términos: competente, competitivo, calificado, cualificado, íntegro, integral, pleno, responsable, socialmente responsable, comprometido. Alrededor de estas clasificaciones se especifican un conjunto de cualidades, comportamientos, a modo de arquetipo, que en ocasiones, pretende sustentar e instrumentar la «producción de profesionales».

A través de las diferentes denominaciones atribuidas, se aprecia con especial énfasis en la mayoría de ellas, la integración entre los aspectos (competencias, dimensiones, rasgos) cognitivos-técnicos, sociales (de diferente nivel de universalidad) y éticos, con la expresa intencionalidad de superar el binomio *profesional-saber hacer*.

Sin embargo, en estas declaraciones de integralidad y plenitud del profesional universitario, se destaca la ausencia reiterada de la dimensión subjetiva (competencia afectivo-emocional), desde donde el sujeto se inserta en los proyectos sociales, comprende su rol social, resignifica su identidad profesional, se compromete y responsabiliza como activo creador y transformador de la sociedad instituyente e instituida.

En el contexto cubano la homogeneidad en la concepción del profesional universitario, resalta como rasgo distintivo en los documentos rectores que norman el funcionamiento de la educación superior cubana, los espacios y encuentros oficiales.

Si bien, los «modos de decir» pueden variar, el contenido apunta hacia un

«profesional competente comprometido con la revolución», lo que en esencia da continuidad histórica a la universidad revolucionaria.

En los documentos, directivas y discursos oficiales referenciados, la unidad competencia-compromiso se explicita en términos de: «... la formación integral de los estudiantes universitarios debe dar como resultado, en términos de paradigma, graduados con un sólido desarrollo político-ideológico; dotados de una amplia cultura social, humanística y económica; preparados para defender a la Revolución cubana en el campo de las ideas con argumentos propios, competentes para el desarrollo profesional y comprometidos socialmente con los intereses de la nación» (MES, 2013).

En la cita de referencia, identificada como *paradigma* en la formación integral, se establecen un conjunto de atributos: unos sobredimensionados por su reiterada presencia; otros, poco diferenciados e incluyentes; y *otro* indistintamente mencionado, a pesar de ser la esencia. El *desarrollo profesional* aparece como un atributo más, cuando debe constituir el centro alrededor del cual se articulan y adquieren sentido el resto de los atributos.

Si bien, la mayoría de los textos discursivos consultados, se adscriben al paradigma descrito, en algunos de ellos se destaca la necesidad de formar profesionales competentes, *capaces de resolver los problemas científicos y sociales de su profesión*, con alto grado de cumplimiento de sus deberes, con un alto compromiso de educarse durante la vida para poder satisfacer los nuevos requerimientos de la sociedad de este siglo XXI (MES, 2011). Ello apunta, a una «lectura» diferente del desempeño profesional competente en función del desarrollo social.

La concepción del profesional universitario, desde la oficialidad del término, se ha mantenido en un espacio-tiempo determinado —y determinante—, a través de una «lectura del mundo y del texto» desde fuera, que limita la comprensión y visión en un espacio-tiempo posible y real, desde

lo singular, lo individual, lo personal «del profesional» como sujeto histórico, que re-lee la historia y se inserta en ella desde sus experiencias de vida; portador de metas, objetivos, motivos, deseos, aspiraciones, valores, actitudes, proyectos de vida, que regulan y dan sentido a su actuación profesional, desde su comprensión crítica del mundo y del contexto, desde lo real y lo posible.

El compromiso con y desde la profesión, como bien social y realización personal, se diluye en ocasiones, en un resultado-producto, que por adición de atributos pretende la integridad desde la externalidad, y no desde un proceso develador del valor social-personal de la profesión, a través de una práctica formativa crítica, reflexiva, problematizadora, indagadora, de una praxis propiciadora del desarrollo personal-profesional-social.

Una mirada del profesional desde «dentro» como sujeto social, que enfatiza la dimensión individual del ser concreto que se forma, diferencia de manera particular el discurso oficial y el discurso científico, en el que las relaciones entre lo interno y lo externo, lo individual y lo social, se expresan desde su real comprensión.

Un primer rasgo que distingue las conceptualizaciones en el plano científico, evidencia la referencia reiterada a la experticia profesional, actuación profesional competente, desempeño eficiente, exitoso, como expresión de una singular integración de conocimientos, habilidades, motivos, valores y recursos personales que dan sentido e imprimen un auténtico valor personal y social a la actuación profesional. Unido a lo anterior, y como segundo rasgo, se destaca la identificación con la profesión, marcada en términos de satisfacción, motivación, compromiso, afiliación, pertenencia, pero que en resumen denotan el «yo profesional», desde donde el profesional se sitúa para entender los procesos sociales, su lugar en ellos e insertarse en su dinámica de cambio, que le permita implicarse con responsabilidad, eficiencia, autonomía, ética y compromiso social

en contextos diferentes, heterogéneos y cambiantes.

Un tercer rasgo, distingue en el profesional universitario su posición de compromiso en la transformación de la realidad y de sí mismo, en bien del desarrollo social y personal, lo cual se expresa en la sensibilidad ante los problemas de su entorno, la capacidad de identificarlos, de buscar soluciones a los mismos, de transformar la realidad en el sentido del progreso, de la mejora social y realización personal. Ello destaca de una forma peculiar la relación individuo-sociedad, mutuamente instituyentes, en un proceso permanente de transformación y autotransformación.

Es en esta práctica transformadora, expresión de la real unidad individuo-sociedad, que el estudiante universitario va construyendo su identidad profesional, su vínculo personal-social con la profesión, interioriza los principios éticos de la profesión y su valor social, siente satisfacción por la profesión y se establece metas en el área profesional, se consolidan los motivos profesionales, que le permitirán asumir su rol desde una posición social mantenida, desde la especificidad de su aporte personal al desarrollo social.

Estos rasgos distintivos que unifican la comprensión científica del concepto profesional universitario, ameritan un repensar desde los contextos oficiales, institucionales y de los hacedores de las políticas educativas, que permita orientar e instrumentar la anhelada aspiración de formar a un hombre de su tiempo.

### La categoría formación profesional en una muestra de textos recientes de ciencias pedagógicas en Cuba

La muestra de textos estudiada dio idea de la prolífera y variada producción entre 1999 y 2012 que tuvo en su centro a la formación en el contexto de la educación superior. Ello podría asociarse a consecuencias positivas de la progresiva salida del Periodo Espe-

cial, como al interés renovado en estos temas. De 99 documentos, la mayor parte se concentró entre 2008, 2010 y 2011, con un destacable número de estudiosos e instituciones académicas participantes.

Por otro lado, fue notorio que en 68 investigaciones de la muestra no se definió la formación como categoría en sí misma. Algunas solo la caracterizaban como resultante de una acción científicamente orientada sobre determinada esfera de la realidad, y unos pocos presentaron alternativas de definición, sin que los autores se adscribieran a alguna en particular o elaboraran la propia.

El dato coloca cotas a la interpretación de los textos, pero también tiene implicaciones para el desarrollo de esta temática, sobre la cual no existe consenso. Lo hallado es análogo además a lo dicho por F. Díaz (2003) sobre el currículo: obviar el momento de definirlo, pudiera conllevar al concepto de formación a su vaciamiento de sentido y a tautologías por medio de las cuales se intenta sustituir su significado propio por los «apellidos» con que se designa. En ese sentido, se expresa que la diversidad y profusión de textos y miradas hacia la formación, permitieron corroborar la polisemia que en la actualidad caracteriza a esta categoría. No obstante, fue posible agrupar en cinco ejes la multiplicidad de temáticas abordadas como objeto central de estudio.

La mayor parte de la muestra se concentró en torno a los modelos (22), estrategias (35) y diseños de formación (37). Un elemento común fue su riqueza en las fundamentaciones teóricas. Para ello, la generalidad de los casos recurrió, entre otras, a la pedagogía, la didáctica y la teoría del currículo.

Sobre los primeros, se pudo identificar modelos pedagógicos, didácticos y educativos, según declararon sus autores. Además fue preciso aceptar algunos casos no identificables; entre ellos no era posible siquiera distinguir, en líneas generales, si aportaban modelos educativos o se enfocaban en la gestión del proceso formativo.

Muchos de los modelos contaban también con metodologías o estrategias para su realización en la práctica educativa, dato que explica la relativa diferencia entre el tamaño total de la muestra estudiada y el número de objetos referidos en este apartado.

Las *estrategias* se subdividieron entre pedagógicas, didácticas y metodológicas. Se señala la diversidad de campos de acción a los que iban dirigidas, desde el proceso enseñanza-aprendizaje (PEA) de una asignatura o contenido, hasta la valoración de procesos de formación profesional de pre y posgrado en el país. Se detectó en ocasiones que algunas estrategias constituían guías para la aplicación de una metodología. No obstante, como en el eje anterior, fue preciso admitir un grupo de estrategias sin identificar. El tercer grupo más nutrido concierne a los *diseños* de formación, con el mayor rango de diversidad. Incluyó diseños curriculares, de perfil, programa, disciplinas o asignaturas, de productos de tecnologías educativas, de talleres (forma organizativa del PEA), de sistemas de acciones y/o tareas, como de métodos. Se produjeron también alternativas pedagógicas, didácticas o teórico-metodológicas, con innovaciones que replanteaban o apoyaban el proceso formativo.

Los trabajos dieron muestra de cientificidad, al analizar las propuestas a la luz de experiencias de su puesta en práctica, o bien validándolas por medio del criterio de expertos.

Muy ligado a lo anterior se encuentran las *palabras claves* al abordar la formación. Mediante procedimiento similar al anterior se obtuvieron cinco áreas de interés para los diferentes núcleos de contenido. La primera se refiere a *resultados y características* de la formación, donde se abordan los «apellidos» atribuidos a la categoría. Una parte de las palabras empleadas guarda relación con aspectos cognitivos (capacidades, habilidades, hábitos, procedimientos lógicos), afectivo-motivacionales y volitivos (motivaciones, vocación, en valores) del sujeto en formación. Se apreció énfasis en este último, a menudo centro del

proceso en tanto es diana de influencias educativas. Algunas propuestas lo asumieron de manera holística, con referencias a su formación integral, humanística o de la personalidad. Entre tanto, otros se enfocaron en elementos del desempeño futuro en su actividad profesional (modo de actuación, competencias), o bien optaron por complementos a dicho desempeño (cultural, ambiental, creatividad, para la diversidad, preparación investigativa, para el desarrollo sostenible). También hubo palabras en torno al nivel de formación del que trataban (inicial, permanente, continua, académica, posgrado), apuntando a una mirada sistémica de su organización. Otros particularizaron en la formación del profesional de la educación (psicopedagógica, docente).

La segunda área de interés que se identificó fue la relativa al *proceso* formativo, enfatizando en sus *componentes estructurales y aspectos dinámicos*. Se refirió a la organización del proceso, su estructura, fases o etapas, fines, modalidades de estudio y espacios de concreción. Las palabras recogidas aquí mantienen cierta relación con los resultados de la variable objeto o temática: si antes se mostraron modelos, estrategias y diseños de formación, en este caso se percibe cómo estos tomaban cuerpo en circunstancias concretas.

En tercer lugar, estuvieron *actores* intervinientes en la formación. Una parte importante de los trabajos refirieron el carácter colectivo del acto formativo. No solo se acentuó al estudiante y al profesor; también a los colectivos docentes, el grupo de coetáneos y, como influencias indirectas, los medios de comunicación y el mundo del trabajo. Con respecto a los docentes, se les atribuyeron roles de facilitadores, guías, orientadores y/o tutores, subrayando la posición activa de los estudiantes.

Como cuarta área se identificó un grupo de palabras sobre el *estudio* de la formación. Los investigadores muestreados asumieron diversos caminos, aunque se vieron coincidencias, como la mención a paradigmas científicos y

su vínculo con los educativos. Tal fue el caso del rechazo común al positivismo —en el nivel declarativo— y a la enseñanza tradicional como su anclaje pedagógico más evidente.

Parte de los autores mostraron consenso sobre la modelación como método científico, con fundamento en posturas alternativas al positivismo. Algunos validaron el experimento pedagógico o formativo, también más allá del positivismo. Contrariamente, quienes se dirigieron a las TIC se distanciaron menos de ese paradigma; no siempre superaron nociones ingenuas y optimistas de la tecnología educativa, limitando en ocasiones el activismo del sujeto a la selección de contenidos y tareas didácticas en un espectro de opciones computarizadas. Entre las proposiciones integradoras se detectó el método sistémico-estructural de análisis de la actividad aplicado. Su interpretación dialéctica permitía entender la formación como actividad y proceso contextualizado, adecuando los métodos o técnicas a los postulados y principios de los que se parte. No obstante, debe apuntarse que algunas metodologías no abarcaban opciones que corroborasen más allá del discurso el carácter no lineal del proceso formativo: no ofrecían más que pasos y recursos más o menos fijos.

Por último, una quinta área de interés aludió a palabras relativas a *sinónimos* de formación en los textos muestreados. Las asociaciones más frecuentes se hicieron con las categorías desarrollo, educación y enseñanza. De los materiales vale decir que se extrajeron tres posiciones. La primera pareció seguir las contribuciones de Ferry (1997, en Guiliani, 2008), C. Álvarez (1999, en Guerra, 2002) o E. Báxter (2001, en López, 2008). Los conocidos pedagogos insisten en la preparación multilateral —cognitiva, afectiva, capacitativa y volitiva— del hombre para su futuro ejercicio profesional y la vida más ampliamente.

En cambio, otros autores tomaron el desarrollo para designar el proceso continuo, no lineal y ascendente de funcionamiento autónomo y autode-

terminado del sujeto, en un contexto interrelacional —con los objetos, los otros y consigo mismo— de carácter sociohistórico. Se apoyaron en trabajos de J. López (2003, en Fierro, 2011), M. López (s/f, en Fierro, 2011) y R. Bermúdez (2004, en Arzuaga, 2011). En una posición intermedia se clasificó el aporte de H. Fuentes (2008). El teórico provee un abordaje de la formación como un proceso intencional, consciente y sistematizado de relación objeto-sujeto, cuya finalidad es la apropiación transformadora de la cultura por el sujeto. Coincide parcialmente con C. Álvarez y E. Baxter cuando establece una acepción estrecha de la formación, donde esta se identifica con el PEA, objeto de la didáctica.

En general, se puede decir que existió cierto acuerdo entre los estudios citados, para los cuales se estableció que la educación parece tener por finalidad la formación. Se deduce entonces que la enseñanza y el aprendizaje son actividades consustanciales a la formación, pero no se reduce por esto al PEA. Igualmente, hubo cierta concordancia en la influencia de numerosos agentes en el proceso formativo del sujeto, pues este último es comprendido como ser biopsicosocial.

La variable *referente epistemológico* abarcó varias dimensiones. La primera atañe a los *referentes filosóficos* de base a las investigaciones, donde se concluyó una adscripción mayoritaria a la dialéctica-materialista (frecuencia 83 del total), en coincidencia con otras sistematizaciones (Guerra, 2009; Henríquez, 2012). Se hipotetiza que es consecuencia de la tradicional formación de profesionales cubanos en esta concepción del mundo, pilar de la ideología revolucionaria posterior a 1959. Resulta comprensible su presencia en propuestas pedagógicas actuales, dada la perspectiva abierta,

hospitalaria e integradora que ofrece hacia tendencias teóricas novedosas.

Sin embargo, no se asegura que en todos los casos este propósito se realizara, al menos por tres razones posibles. Primero, en algunas etapas la enseñanza del marxismo adoleció de mecanicismos y cierta rigidez (Espina, s/f; Martín, 1997). Aunque los programas reglamentaban lo contrario, por periodos los científicos sociales no filósofos recibían una capacitación superficial, relativamente enajenada de sus ciencias específicas. En la muestra que nos ocupa, se advierte la posibilidad de que algunas investigaciones se fundamentaran formalmente en dicha filosofía, sin prestar suficiente observancia a su aplicación consecuente en la interpretación de resultados. Incluso, a la hora de posicionarse es posible que presentaran limitaciones para distinguir con profundidad las bases filosóficas de las fuentes empleadas.<sup>6</sup> La tercera razón es la persistencia latente del positivismo en concepciones y prácticas de las ciencias sociales. Si bien estas ciencias han incorporado una creciente reflexión dialéctica, histórica y crítica sobre sí, la emulación del positivismo como paradigma «garante de cientificidad» se expresa en la comprensión del conocimiento científico, los criterios de verdad que lo rigen y los elementos formales que se siguen. Se comprende así que no siempre se logre coherencia entre discurso y práctica investigativa.

Según R. Machín (2008), esto ha sido muy notable en el campo de la pedagogía, ciencia joven, cuyo objeto de estudio está envuelto en polémica, dada su complejidad y carácter multidimensional. Por citar un ejemplo, la totalidad de la muestra se regló estrictamente por el lenguaje impersonal en la exposición, formalidad que en otros textos de ciencias sociales hoy asume nuevas proposiciones.

Ahora, los *referentes teóricos* empleados denotaron diversidad al abordar la formación en el nivel superior. No todas las fuentes son de origen pedagógico, pero en todos los casos se relevaron contextualizándolas al objeto de estudio, expresando actitud integradora. Reiteradamente se apeló a distintos enfoques para comprender la formación; según el campo de acción, consultaban tendencias y se posicionaban haciendo balances de ventajas y limitaciones desde posturas no siempre integradoras, pero sí electivas. Los textos revelaron coherencia entre las bases filosóficas declaradas y el manejo teórico.

No obstante, del total de alternativas se reseñaron tres con claro predominio sobre las restantes. La primera fue la didáctica desarrolladora (74), mientras que la pedagogía/enseñanza desarrolladora ocupó el segundo lugar (36). A distancia, apareció en tercer escaño el enfoque histórico-cultural (EHC), en 13 propuestas. Esto se comprende al pensar en la representación de instituciones con planteles prestigiosos. En el caso del EHC y la teoría de la actividad como teorías psicológicas, su aplicación educativa sin sustituir lo propio de la pedagogía, les han conferido aceptación.

Entre las corrientes pedagógicas contemporáneas se encuentran también el enfoque centrado en la persona o personalógico. Los autores con esta posición tendieron a identificarla con la pedagogía no-directiva. En dirección opuesta, no se documentó referencia a la pedagogía autogestionaria, pero la cercanía teórica-metodológica entre ellas aconsejó reunir las a los fines de este trabajo como un grupo unitario.

Además, fue interesante la mención al enfoque de competencias y la teoría de la comunicación educativa. Conjuntamente con algunas reflexiones sobre formación universitaria a la luz

6 Se apoya esta también en el desarrollo de las ciencias sociales en Cuba, que por décadas estuvo influido por la relación con el campo socialista, donde existía una tendencia a adoptar el marxismo-leninismo, en algunos con fuerte rechazo a corrientes de países no socialistas y a revisiones contemporáneas del marxismo clásico. Esta situación limitó en ocasiones el alcance de las disciplinas sociales, entre ellas la pedagogía.

de macroteorías como la general de los sistemas de Bertalanffy y el ambientalismo contemporáneo, permitieron inferir que los autores de la muestra mantuvieron un consumo abierto y heterogéneo de fuentes clásicas y contemporáneas de inserción reciente en los circuitos pedagógicos. En cuanto al *referente metodológico*, se mostró una presencia importante de diseños mixtos (40) y cualitativos (35) en 75 de los trabajos. El hecho pudo relacionarse con la conciencia sobre la complejidad de la formación y su abordaje multiparadigmático. Lo cuantitativo y lo cualitativo como aspectos de una misma realidad, apuntan a una búsqueda de coherencia entre lo filosófico, lo teórico y lo metodológico en la ciencia.

Fue remarcable constatar el experimento formativo en un texto, pues se propuso como alternativa ecológica al experimento tradicional, en concordancia con supuestos teóricos de la enseñanza desarrolladora y el EHC de la psicología.

Sobre el *referente axiológico* de los trabajos, predominó la posición positiva (62). Igualmente, fueron mayoría intenciones contemplativas o solo diagnósticas.<sup>7</sup> No obstante, 13 ejemplares tuvieron visiones transformadora positiva, y otros 22, transformadora. Se

infririó que en ocasiones no se logró total coherencia del discurso sobre formación y cómo esta se objetiva en prácticas investigativas, pero se significaron avances hacia mayor madurez científica, en acercamientos más integrales a la categoría formación.

### Conclusiones

Sin pretensiones de respuestas, sino de nuevas interrogantes y formulaciones, hemos delineado criterios personales y de diversos autores especialistas en la temática, que invitan a una reflexión que permita retomar el tema e «iluminarlo» desde una perspectiva científica y crítica, que centre su mirada en el profesional como sujeto histórico concreto.

Nuestra función formativa se desvanece cuando tomamos distancia del sujeto, cuando es «pensado y moldeado» desde fuera y se desconocen sus motivos, proyectos de vida, expectativas, necesidades de realización personal y profesional; cuando el sujeto profesional se abstrae del contexto actual, signado por la emergencia de nuevas oportunidades de realización personal —y también profesional— con las ofertas del modelo económico cubano no estatal, de contratación

profesional en el mercado internacional, la recuperación paulatina de las relaciones de Cuba con Estados Unidos y otros países, entre otras.

Por otra parte, las franjas para el debate y las interrogantes anteriores se visualizan igualmente a la hora de abordar la formación como categoría científica desde el hacer pedagógico. Logros y aciertos, así como contradicciones y falencias en el desarrollo histórico de esta disciplina en el contexto nacional se reflejan en el tratamiento epistemológico, la identificación de temáticas centrales en las investigaciones y el acto mismo de definir la categoría. Unido a lo anterior, se verifica el interés sostenido en su estudio y profundización, lo cual eventualmente conduce al establecimiento de consensos y la construcción de espacios para el diálogo y la reflexión entre colegios profesionales de distintas orientaciones.

La adecuada articulación de las dinámicas y procesos personales con el proceso social e histórico, desde una mirada crítica y científica, nos permitirá acercarnos a lo posible y real, situarnos en el mundo y delante de él, no detrás.

7 Aun así, se recalca que en sentido general los datos obtenidos no demeritan la solidez filosófica, teórica y metodológica de las aportaciones analizadas. Las limitaciones observadas responden más a la aludida herencia del positivismo y del modelo tradicional de las ciencias naturales en el todavía joven campo de la pedagogía.



## Referencias bibliográficas

- ARZUAGA, M. (2011). *Modelo para la formación de proyectos de vida profesionales en los estudiantes de especialidades técnicas de la Licenciatura en Educación*. Tesis doctoral, ICCP, La Habana.
- CASTELLANOS, A.V. (2011). *Curso de Metodología de la Investigación Educativa*. La Habana: CEPES, Universidad de La Habana.
- DÍAZ, F. (2003). El currículo. Tensiones conceptuales y prácticas. *REDIE*, vol. 5, n.º 2, UNAM, México (documento sin paginar). <<http://www.redie.uabc.mx/contenido/vol5no2/contenido-diazbarriga.pdf>>. [Consulta: noviembre 2014].
- ESPINA, M. (s/f). *La hora de las ciencias sociales en Cuba*. La Habana: Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.
- FIERRO, B. y BOFILL, Y. (2011). *La literatura: lección de humanidad en la formación de los profesionales de la educación*. VIII Simposio Internacional sobre Educación y Cultura en Iberoamérica, Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos.
- FIGARI, C. (2012). *Epistemologías críticas y metodología de la investigación*. Buenos Aires: CLACSO.
- FIGUEROLA, M. C. (2015). *Sistematización del abordaje de la formación en textos de ciencias pedagógica*. Informe de investigación. La Habana: CEPES, Universidad de La Habana.
- FOUCAULT, M. (1986). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. París: Gallimard.
- FUENTES, H. (2008). *La formación de los profesionales en la contemporaneidad. Concepción científica holística configuracional en la educación superior*. Santiago de Cuba: CEES, Universidad de Oriente.
- GUERRA, A. (2002). *Propuesta de un modelo didáctico para el perfeccionamiento de la formación en topografía del licenciado en Educación especialidad Agronomía*. Tesis de maestría. La Habana: ISPETP Héctor Pineda Zaldívar.
- (2009). *Historia de las investigaciones de postgrado en psicología realizadas en instituciones de La Habana desde 1959 hasta 2000*. Tesis de diploma. La Habana: Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- GUILIANI, F. (2008). *Estrategia metodológica para el diagnóstico de habilidades pedagógicas profesionales en los estudiantes del PNFE de la AU Dionisio López*. Tesis de maestría. La Habana: IPLAC.
- HENRÍQUEZ, P. (2012). *Historia de la práctica psicoterapéutica con adultos, desde 1959 hasta 2000*. Tesis de diploma. La Habana: Facultad de Psicología, Universidad de La Habana.
- LÓPEZ, M. (2008). *Estrategia metodológica para fortalecer el valor patriotismo en los estudiantes de la AU Hugo Montiel del PNFE*. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Educación. La Habana: IPLAC.
- MACHÍN, R. (2008). *Causas epistemológicas de la presencia sostenida del positivismo en la investigación en ciencias de la educación*. Tesis doctoral. La Habana: CEPES, Universidad de La Habana.
- MARTÍN, J. L. (1997). *Investigación social en Cuba*. Material inédito. La Habana: CIPS.
- MES (2011). *Seminario nacional de preparación del curso 2011-2012*. La Habana: Félix Varela.
- (2013). *Perfeccionamiento del sistema de gestión del proceso de formación integral de los estudiantes universitarios en el eslabón de base*. La Habana: Félix Varela.
- ROSA, A.; HUERTAS, A. y BLANCO, F. (1996). *Metodología para la historia de la psicología*. Madrid: Alianza Editorial.

