



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**PERFILES  
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

**Fernández Varela, Héctor, Furlan Malamud, Alfredo (1982)**  
**“LA FORMACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE EN LA ESCUELA  
NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES IZTACALA, UNAM”**  
**en Perfiles Educativos, No. 16 pp. 22-27.**

## **LA FORMACIÓN DEL PERSONAL DOCENTE EN LA ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES IZTACALA, UNAM**

Héctor FERNANDEZ VARELA y  
Alfredo J. FURLAN M.\*

### **1. Situación inicial**

**P**ara comprender las modalidades que fue adoptando en sus seis años y medio de vida la formación del personal docente en la ENEPI, es imprescindible formular algunas breves referencias a la situación inicial, ya que inciden profundamente en el desarrollo académico de la institución y hacen que, para nosotros, la formación de profesores constituya una dimensión concreta de nuestro quehacer, enclavada en la totalidad de la vida institucional.

Iztacala abrió sus puertas en marzo de 1975, como uno de los resultados de la intersección de dos procesos que la Universidad consideró necesarios: La desconcentración de los estudios superiores y la modernización de la estructura académica, expresada como la búsqueda de nuevas alternativas organizacionales y pedagógicas. La primera tarea fue el montaje de las cinco carreras del área de la salud, y fue el avance de las primeras generaciones de estudiantes lo que determinó las etapas de nuestro desarrollo. Era necesario involucrar en un tiempo muy breve a varios cientos de profesionistas que deseasen ejercer la docencia en ese sector de la ciudad y, simultáneamente, hubo que formar el equipo de responsables de la conducción académica en los diferentes niveles de las cinco carreras, de responsables de las estructuras de apoyo y el aparato de gestión administrativa.

Las características principales del grupo docente que inició la labor académica fueron:

- La extrema juventud. En un análisis hecho en 1976 el promedio de edad de los profesores no rebasaba los 26 años.
- Niveles de formación previa sumamente heterogéneos. La premura del proceso de contratación obligó a adoptar criterios muy flexibles en la selección del personal.
- En general, falta de experiencia docente, particularmente en el nivel superior. Se contó con muy pocos maestros en ejercicio, que aceptasen su traslado.
- Ausencia casi total de experiencia en investigación científica.
- Experiencia profesional mínima. Esto se observó en casi todas las áreas, con excepción de los ciclos clínicos de Medicina, donde se recurre a las Instituciones del Sector Salud.
- Movilidad de los maestros en las materias. Era frecuente que cada maestro dictase más de una materia.

Estas características del cuerpo docente reclamaron desde el comienzo un serio esfuerzo institucional en el terreno de la capacitación, lo cual implicó un programa de larga duración y muy flexible, pues el grupo

---

\* Director de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Iztacala y Jefe del Departamento de Pedagogía de la misma escuela, respectivamente.

docente tiene a su cargo la doble tarea de garantizar el funcionamiento académico y de autoformarse para elevar el nivel de su trabajo.

## 2. Configuración del proyecto académico de la escuela, los currícula modulares

La creación de la ENEP dio a la Universidad la posibilidad de contar con espacios en los que se pudiesen ensayar nuevas modalidades de desarrollo académico, con todas las ventajas que ofrecen las instituciones en formación, ya que éstas pueden ir definiendo sus estructuras en función de un plan coordinado. La ENEPI se propuso construir formas pedagógicas que atenuaran o resolvieran algunos de los problemas educativos que se observaban en los planes de estudio vigentes. Para ello se consideró un conjunto de elementos que en definitiva sirvieron de base para la planeación de las innovaciones académicas.

- a) Existía en ese momento un señalamiento de problemas en relación a los planes de estudio integrados por materias, característicos de casi todas las áreas de trabajo de la Universidad, y particularmente en las carreras que en Iztacala se iban a desarrollar. Sin pretender dar cuenta de ese proceso sumamente complejo, quisiéramos indicar algunos puntos relevantes.
- Se discutía la intencionalidad general de los currícula, en el contexto de la revisión crítica de las relaciones entre la institución universitaria y los problemas de la sociedad mexicana. Estos problemas no eran considerados como un principio orientador de la actividad académica, que más bien giraba alrededor de las tradiciones disciplinarias internas de cada carrera. Se planteó la necesidad de que la Universidad incorporara en forma explícita la problemática nacional como objeto de estudio, para favorecer la formación de profesionistas que tuvieran una mayor información sobre la realidad en la que posteriormente actuarían; una mayor instrumentación para operar en los sectores prioritarios y una actitud de servicio.
  - Se observó también que los currícula estaban organizados sobre la base de una concepción del conocimiento que estaba siendo cuestionada en diversos foros nacionales e internacionales. El avance del conocimiento provoca un doble desarrollo: Por un lado se crece en especificidad y se originan continuamente nuevas especialidades, pero por otra parte, se observan cada vez más áreas de intersección (bio-física, bio-matemáticas, bio-ingenierías, socio-lingüística, etc.), y también la tendencia a la utilización de esquemas transdisciplinarios (matemáticos, cibernéticos, sistemáticos, etc). A lo anterior se agregan los requerimientos cada vez mayores de integración de los aspectos físico-biológicos y los bio-sociales. Las formas clásicas de organización curricular en cátedras disciplinarias no facilitaba la búsqueda de estas confluencias y tampoco el avance en el sentido de la multiplicación de subdisciplinas, pues era imposible incrementar sin pausa la cantidad de asignaturas en el tiempo disponible para la formación profesional.
  - Otro aspecto que estaba en revisión era el tipo de trasmisión que ocasionaba la estructura curricular. Se observaban grandes dificultades para vincular los aspectos teóricos, metodológicos y prácticos inherentes a cada sector del conocimiento y de la actividad profesional, en el proceso formativo de los estudiantes. La organización académica no facilitaba la instrumentación de planteamientos didácticos basados en el trabajo activo de los estudiantes, en su permanente movilidad en diferentes situaciones educativas y en el estímulo continuo para la producción de conocimientos, experimentos y acciones sobre la realidad.
  - También resultaba evidente que los planes de estudio habían sido elaborados conforme a diferentes criterios; en general, sin seguir una metodología de diseño apoyada en los principios de la planeación, de la psicología educativa y de la didáctica contemporánea. Se planteó la necesidad de asumir la elaboración curricular como la construcción de una propuesta educativa fundamentada, coherente y consciente de todas sus implicaciones.
- b) La juventud del cuerpo docente hacía posible el encauzamiento de su formación alrededor de nuevas propuestas curriculares, sin que esto implicase una redefinición de campos de especialización que en ese momento no existían o eran incipientes. La identificación del área de especialidad era más nominal que apoyada en la capacitación previa. No se trataba de desandar caminos largamente recorridos, sino de cambiar (dentro de ciertos límites) el rumbo de la formación desde sus comienzos.

- c) Las estructuras jerárquicas que generan las cátedras estaban aún en estado embrionario, y no aparecían como dificultades insolubles en la perspectiva de la transformación académica. Lo mismo sucedía con el aparato administrativo, lo que permitió suponer que sería fácil su adecuación a las nuevas modalidades.
- d) Se contaba además con el deseo de un importante sector de la institución para involucrarse en los cambios, y con los recursos necesarios para afrontarlos.

El conjunto de los elementos mencionados, más los análisis concretos que se efectuaron en torno a la realidad de cada carrera, llevaron a impulsar el trabajo de cambio curricular del que surgieron los planes de estudio modulares que caracterizan a la ENEPI.

Psicología puso en marcha su plan modular en 1976; Medicina lo inició con dos grupos piloto en octubre del 76 y al año siguiente se implantó para todos los alumnos de nuevo ingreso; Biología comenzó sus pruebas piloto en 1978 y se está discutiendo la generalización; Odontología comenzó a aplicar el cambio parcial (ciclos básicos) en 1979 y Enfermería en 1980.

Los rasgos particulares de cada carrera y las orientaciones teóricas de los grupos involucrados en el diseño curricular determinaron que existan diferencias en los planteamientos de los programas. Sin embargo, se pueden destacar algunos lineamientos comunes:

- a) Son estructuras curriculares elaboradas en función de una metodología de diseño, en las que se han cuidado que haya una adecuada coherencia interna, y la necesaria atención a las pautas de funcionamiento institucional.
- b) Se observa en todos la preocupación por incorporar a la actividad curricular los problemas nacionales más significativos con los que los profesionistas tendrán relación.
- c) Se observan diferentes tipos de apertura a la multidisciplinariedad o interdisciplinariedad, como forma de organización de los contenidos a aprender.
- d) Se incluyen actividades de investigación básica o aplicada a lo largo de las carreras.
- e) Se observa un incremento de la formación en acciones de práctica profesional, en situaciones simuladas y reales.
- f) Se promueven formas de trabajo académico que demandan la participación continua de los estudiantes en las aulas, laboratorios, instituciones y comunidades o ambientes naturales.
- g) Se promueve la utilización de una variedad de recursos didácticos, bibliográficos, audiovisuales, modelos y objetos reales.
- h) Se pretende lograr la máxima coordinación entre los responsables de cada sector curricular y se sugiere la apertura a la coordinación con las otras carreras.
- i) Se prevén formas de evaluación curricular que permitirán efectuar ajustes en la marcha del trabajo académico.

### **3. Evolución de los programas de formación docente**

En los capítulos anteriores se aludió a los problemas encontrados en la situación inicial y a la configuración del proyecto pedagógico modular en las cinco carreras. El proyecto modular, a partir de su elaboración, fue la instancia rectora del esfuerzo formativo, por lo que hizo imprescindible caracterizarlo. A la preocupación genérica por el nivel académico y la eficacia metodológica, en Iztacala se agregó el interés por el correcto funcionamiento curricular, por la invitación a la comunidad universitaria a apropiarse de los fundamentos e intenciones curriculares y a transformarlos en una práctica renovada.

Para explicar la evolución de los programas de formación docente en la Escuela, es preciso diferenciar los sectores, que tuvieron características propias: Por un lado Psicología y por el otro, cuatro carreras en las que se aplicó distinta metodología. De estas cuatro, fueron Medicina, Biología y Enfermería las áreas de más intenso trabajo, que en Odontología se restringió a los ciclos básicos.

En el caso de Psicología, el esquema que se estableció en los primeros años ha permanecido igual en sus rasgos básicos, aunque se le han agregado nuevos tipos de acciones.

ACTIVIDADES	FECHA DE INICIO	FECHA DE FINALIZACION
1. <b>Seminarios de formación continua</b> (Reuniones semanales por área, para discutir temas de los programas y métodos de trabajo).	1975	-
2. <b>Programa de formación docente en las diferentes áreas temáticas del currículo.</b> Cursos semestrales con asistencia de profesores de provincia becados por el Conacyt.	1975	1978
3. <b>Formación de profesores en maestrías y doctorados en México y en el extranjero.</b> Envío de profesores con apoyo del Depto. de Becas de la DGAPA.	1975	-
4. <b>Cursos y seminarios de actualización con invitados nacionales y extranjeros.</b> Incluye eventos de muy diversa índole; en general, con apoyo del DSPA.	1975	-
5. <b>Programa de formación docente en ciencias básicas.</b> Incorpora a alumnos de los últimos ciclos, a quienes se ofrece un entrenamiento intensivo en investigación y docencia.	1977	-
6. <b>Programa de investigación troncal.</b> Participan los profesores de asignatura y su propósito fundamental es el perfeccionamiento docente de los participantes.	1980	-

Con respecto a las otras carreras, enunciaremos en primer lugar los tipos de acciones que se efectuaron y que se continúan desarrollando. Posteriormente explicaremos la evolución de los criterios programáticos.

#### A) Cursos para personal docente, entre los que destacan:

1. Cursos sobre temas de didáctica, solicitados por los departamentos académicos. Se incluyen aquí algunos cursos sobre programación, formulación de objetivos, evaluación, desarrollo de medios audiovisuales efectuados en diferentes momentos en función de inquietudes circunstanciales de grupos de maestros o funcionarios.
2. Cursos de integración contenido-método. Estos se realizan a nivel modular o intermodular.

3. Cursos y seminarios de actualización en los temas de las asignaturas y módulos. Se realizan periódicamente, con la participación de profesores de la propia escuela o de otras instituciones. Versan sobre áreas disciplinarias básicas o sobre problemas centrales de los programas de enseñanza.
4. Programa de capacitación básica en didáctica. Consiste en un ciclo de seis cursos, para profesores que deseen profundizar en la conceptualización de la práctica educativa.
5. Cursos de formación de los equipos de profesores que inician las actividades de los módulos. Se realizan de acuerdo con los requerimientos del desarrollo curricular.

#### B) Talleres y seminarios que incluyen:

1. Seminarios de desarrollo curricular. Dirigidos fundamentalmente a funcionarios y cuadros intermedios.
2. Programas de seguimiento. Incluyen talleres sobre aspectos conceptuales, discusión de programas, análisis de materiales, supervisión de la planificación cotidiana, observación de clases y discusión del trabajo en el aula.
3. Micro-enseñanza. Comprende tres etapas: Un taller sobre conducción del aprendizaje; sesiones de micro-enseñanza para diagnosticar problemas; sesiones de micro-enseñanza para practicar diferentes habilidades.

#### C) Becas, comisiones y reuniones académicas:

1. Visitas de formación y entrenamiento. Consisten en el envío de profesores por períodos variables de tiempo a centros especializados en los que se llevan a cabo prácticas de servicio de investigación (CEUTES, CISE, Instituciones de Salud, etc.).
2. Apoyo de becas. Se otorgan a profesores que realizan estudios de posgrado en áreas que son de interés prioritario para la institución.
3. Asistencia a eventos académicos. Se apoya la asistencia del personal académico a eventos que tienen relación directa con los problemas de las carreras de la Escuela.
4. Organización de jornadas y congresos. Hay eventos anuales y otros de diferente periodicidad, en los que participa un elevado número de profesores.

Se omiten otros tipos de eventos que persiguen finalidades específicas, como Evaluación Curricular, Planeación del Desarrollo Curricular, etc., que tienen relación más bien con las actividades mencionadas anteriormente.

Con respecto a los criterios que sustentaron la programación, se pueden destacar tendencias evolutivas en los temas que se explicitan.

a) **Continuidad:** Al comienzo fueron frecuentes los eventos aislados que perseguían fundamentalmente la sensibilización de los profesores hacia los planteamientos pedagógicos y, en otros casos, dar respuesta a demandas planteadas por algunos sectores de la institución. Posteriormente se adoptó el criterio de dar prioridad a los esfuerzos sistemáticos que pudieran garantizar un proceso formativo de larga duración, con variaciones en el tipo de actividades.

b) **Contextualización curricular:** Cuando cristalizaron los proyectos modulares, se empezó a concebir a la capacitación como una dimensión esencial del desarrollo curricular. Las acciones se fueron decidiendo en función de las necesidades curriculares y con aplicación directa en las tareas que requería el trabajo académico.

c) **Integración entre formación y práctica:** Con la puesta en marcha del primer "Programa de seguimiento" (en octubre de 1976), se pretendió que el espacio de la práctica educativa real se operara en conjunto con el espacio de la formación de los docentes. Con esto se trataba de corregir el aislamiento de las condiciones concretas que en general operan cuando se restringe la formación a "cursos" o "talleres". La temática de la formación fue surgiendo de los problemas concretos que los

maestros enfrentaban en su desempeño cotidiano, con un alto grado de individualización. Se comenzó a utilizar los “cursos” como pequeños paréntesis dirigidos a ofrecer concepciones sistemáticas, que ayudasen a enriquecer la reflexión sobre la práctica efectiva. Además, se pretendió asignar un nuevo carácter a la intervención de los pedagogos: en lugar de la imagen del teórico que trasmite un modelo abstracto de docencia, crear un colaborador subordinado a la lógica concreta del trabajo de los profesores.

d) **Integración del enfoque científico de los programas con el pedagógico:** Al comienzo se trabajó con un esquema didáctico genérico, que se adaptaba en lo superficial a las particularidades de cada módulo. Lo que ocurría en realidad es que se reducían los problemas específicos a la lógica de la sistematización de la enseñanza. En 1978 se modificó sustancialmente este criterio y se planteó como punto central la articulación entre contenido y método. A partir de este momento, se realizaron eventos especiales con la participación conjunta de especialistas en los temas de los programas, y pedagogos. Pero fundamentalmente, lo que se modificó fue el tratamiento de los problemas de enseñanza de cada área.

e) **Adecuación de las necesidades individuales de los profesores:** Una vez que el mayor esfuerzo formativo se canalizó al sector de desarrollo curricular, se iniciaron acciones que apuntaron a captar a maestros con inquietudes de diferente nivel. El “Programa de capacitación básica en didáctica” fue una respuesta a la demanda de algunos sectores interesados en la profundización de la teoría pedagógica. La expansión del programa de micro-enseñanza respondió al deseo de particularizar el análisis del desempeño individual de muchos maestros.

#### 4. Formación docente, investigación y posgrado

En Iztacala se comparte la idea de que los profesores deben realizar labores de investigación y/o funciones profesionales, en forma paralela o alternada con la docencia. Las razones que apoyan a esta convicción son las siguientes:

a. El trabajo de producción de conocimientos demanda una relación especial entre el sujeto productor, el campo teórico y la realidad sobre la que se reflexiona. Esta relación es diferente a la reservada al sujeto docente, quien manipula el campo teórico reorganizándolo con fines de transmisión. El docente es fundamentalmente un intermediario que actúa entre dos polos, el conocimiento y el aprendizaje. Si el profesor intenta además operar como investigador, podrá aprehender con mayor facilidad los modos de construcción del conocimiento de su área. La acción de “conquistar el objeto” implica una movilización muy rica y profunda del campo conceptual, y abre la posibilidad al análisis epistemológico y a la jerarquización de las preguntas a la realidad.

b. Es preciso, para que la práctica de la investigación sea posible, manejar un concepto amplio de investigación. Hay diferentes tipos y niveles de investigación, así como también distintas tareas que se desprenden del proceso de producción de conocimientos. Creemos que lo posible es estimular la participación de los profesores en algunas de las tareas que constituyen la investigación, sumándose a programas generales coordinados que aporten el sentido básico de la búsqueda.

c. En nuestro caso, la mayoría de los planteamientos curriculares exige que los profesores se aboquen a esta labor. Por un lado, debido a que hay áreas curriculares específicas de investigación (los módulos de Método Experimental: Biología); de experimentación (Psicología) y de laboratorio (Medicina, Odontología y Enfermería); por otro lado, porque el enfoque integrativo de las áreas teóricas requiere de un sólido trabajo a nivel documental y, por último, porque en las áreas clínicas o aplicadas se pretende replicar la lógica del análisis científico.

Estos elementos se pueden extrapolar a la función de servicio que es otro de los componentes definitorios de las profesiones que se estudian en la Escuela.

Para encauzar la participación en la investigación se han pensado los siguientes programas:

a. **Programas de investigación troncal ligados a las licenciaturas:** Son estructurados a partir del análisis y consideración de los problemas relevantes planteados por los objetivos profesionales curriculares de cada carrera. Estos programas se podrán ramificar en tantos sectores específicos como lo demande el currículum respectivo.

Las áreas generales previstas son: Psicología, Bioecología y Biomedicina.

b. **Programas individuales:** Se apoyan las iniciativas individuales, previa autorización de la instancia responsable.

c. **Programas interinstitucionales o interdependencias:**

Se trata de optimizar recursos académicos con el propósito de encarar problemas relevantes de los sectores en los que trabajan las carreras de la Escuela.

Además de la participación de los profesores en tareas de investigación, la Escuela ha formalizado un nivel especializado de producción de conocimientos, que se espera influya directamente en el desarrollo curricular de las licenciaturas. La mayoría de los proyectos de este nivel se centran en problemas generales de las carreras del área: Problemas ambientales, nutrición, esfuerzo, trabajo y educación. Quisiéramos destacar uno de los proyectos, cuya relación con el problema de la formación del profesorado es directa: El proyecto de investigación curricular. Este proyecto permitirá reflexionar sobre el conjunto de la práctica educativa de la institución y a partir de sus productos se podrán reorientar las actividades de capacitación. Se están desarrollando tres líneas de investigación: Currículo y Sociedad; Conocimiento, Currículo y Praxis; Currículo y Práctica Educativa.

En este proyecto participan investigadores que están directamente involucrados en el desarrollo académico de la Escuela a través del Departamento de Pedagogía, lo que facilitará el nexo entre las actividades de investigación y formación.

En cuanto a nivel de posgrado, que se considera fundamental para elevar el nivel académico del profesorado y para formar investigadores, se está realizando un esfuerzo para ampliar las opciones que ofrece la propia Escuela. Está ya en proceso de aprobación el proyecto de Maestría en Enseñanza Superior en las Ciencias de la Salud, que constituirá un aporte importante a la capacitación de cuadros medios para la gestión académica. Es necesario habilitar a investigadores que puedan profundizar en el estudio de los problemas pedagógicos del área, como fundamento de los futuros procesos de desarrollo curricular. En el plan de estudios se observa la conjugación de elementos que provienen de la reflexión epistemológica, sociológica, psicológica y pedagógica que son las bases del sector.

## 5. Reflexiones finales

Resulta difícil expresar los resultados de todas estas acciones y programas en términos de éxito o fracaso. La formación del profesorado depende de un conjunto de factores institucionales y extra-institucionales que regulan su desarrollo. Intervienen elementos de índole laboral, cultural, psicológica, científica y pedagógica que deben analizarse con rigor. Interviene también una dimensión histórica que hay que observar con precisión; se pueden lograr ciertas transformaciones en algunas coyunturas, que luego se diluyen con el correr del tiempo. Los resultados de la capacitación no se acumulan de manera lineal; hay avances y retrocesos, cambios cuantitativos y cualitativos. Junto al aprendizaje de los profesores, se desarrolla también el aprendizaje de los formadores y del conjunto de la institución.

Más que hacer un recuento de lo que podrían llamarse “éxitos” de nuestros programas, deseamos señalar que la formación de profesores es una tarea necesaria, fundamental, problemática y abierta al análisis continuo, y es precisamente en la amplitud de criterio con que se emprenda el esfuerzo donde radica la posibilidad de que sea valioso para la comunidad universitaria.