



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Rios Everardo, Maribel (1994)

**“REFLEXIÓN RETROSPECTIVA DE LAS BASES CONCEPTUALES
DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA DE ESTUDIOS
PROFESIONALES IZTACALA”**

en Perfiles Educativos, No. 63 pp. 16-22.

REFLEXIÓN RETROSPECTIVA DE LAS BASES CONCEPTUALES DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA ESCUELA DE ESTUDIOS PROFESIONALES IZTACALA

Maribel RÍOS EVERARDO*

*Con mi reconocimiento y afecto
a Eduardo Remedi, a quien debo
gran parte de mi formación
pedagógica, y qué mejor
demostración que la crítica
en torno al trabajo realizado.*

Se realiza un análisis y una crítica de la concepción original de la formación docente en la Escuela de Estudios Profesionales Iztacala, la cual está sustentada en los contenidos de aprendizaje. La autora hace algunos señalamientos en torno a las carencias que subyacen a esta propuesta, como son la relación educativa y social, que se estudian a partir de la experiencia con los profesores en la propia ENEP Iztacala, así como en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.



RETROSPECTIVE REFLEXION OF THE CONCEPTUAL BASIS OF THE TRAINING OF TEACHING AT THE SCHOOL OF PROFESSIONAL STUDIES OF IZTACALA. *This is a critical analysis of the original conception of the training of teaching at the School of Professional Studies of Iztacala, which is based on the contents of learning. The author makes some suggestions regarding some of the deficiencies of this program, such as the educational and social relation analysis which is based on the experience with teachers from the Iztacala School itself, as well as from the Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (Center for Research and Educational Services).*

Desde sus inicios, la Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Iztacala tiene el propósito de impulsar innovaciones metodológicas, así como transformaciones filosóficas y epistemológicas en los currículos de las carreras que en la institución se imparten, Biología, Enfermería (a nivel técnico), Medicina, Psicología y Odontología.

Como parte de las acciones de innovación académica en la ENEPI, surgió el Departamento de Pedagogía, el cual tuvo entre sus actividades fundamentales: a) participar en la elaboración del currículo modular de la carrera de Medicina, que sirvió de modelo para el cambio en los currículos de Odontología y

* Investigadora del CISE-UNAM.

Enfermería, b) impulsar los objetivos y políticas de la ENEPI, específicamente lo referido a impulsar la capacitación continua del profesorado en todos los planos: científico, pedagógico y social, como mecanismo clave del mejoramiento de la enseñanza y del nivel académico de la escuela.

El Departamento de Pedagogía tuvo a lo largo de su historia diferentes proyectos que corresponden a distintas formas de intervención pedagógica con los docentes y los alumnos de la institución. Uno de los centrales fue el de Formación de Profesores, por lo que es importante señalar algunas etapas por las que transitó el propio departamento para comprender mejor el proceso. La concepción original del Departamento se inscribe como parte del Proyecto Tecnológico, el cual retoma la tradición instrumental de la didáctica.

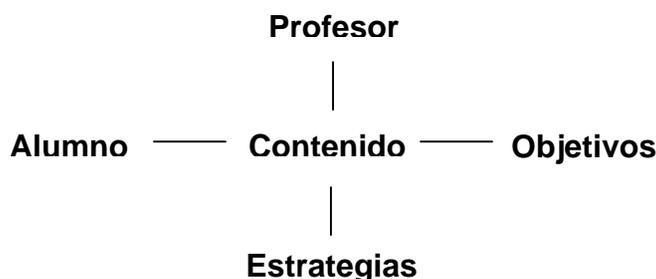
La tecnología intentó racionalizar, hasta donde fue posible, la enseñanza en el salón de clase. La psicología conductual, la teoría de sistemas y la teoría de la comunicación constituyen las bases de esta perspectiva, que tuvo gran auge en la década de los setenta en nuestro país; sin embargo, ante los planteamientos teóricos y metodológicos sobre el proceso enseñanza-aprendizaje de los nuevos currículos modulares, la concepción tecnológica se vio sumamente limitada para dar respuestas que satisficieran las demandas en ese momento, por lo que los integrantes del Departamento de Pedagogía de la ENEPI se encontraron con el reto de construir una propuesta¹ (1978) de una didáctica propia, la cual se considera aportó las bases para una didáctica alternativa. Cabe señalar que la propuesta didáctica del Departamento fue, en su momento, una concepción de vanguardia, pero en la actualidad es necesario reconceptualizar algunos términos; sus mismos autores ya no comparten o han modificado sus posiciones al respecto. Asimismo, se incorporan algunos elementos recogidos de la práctica con profesores, alumnos y otros colegas, en el trabajo cotidiano, en la ENEPI y actualmente en el CISE, los cuales pueden hacer aportaciones al desarrollo teórico-práctico de la propia disciplina.

El eje de la conceptualización de la propuesta didáctica² del Departamento de Pedagogía de la ENEPI es el contenido curricular, que a decir de Manacorda, sería el tema que incluye prácticamente toda la problemática pedagógica.

El contenido es el objeto de estudio, es la representación del objeto de conocimiento, por tanto un recorte de la realidad. A partir de los contenidos se analizan las relaciones que existen entre los elementos institucionales del aprendizaje, los cuales constituyen la estructura didáctica, y son: el alumno, el profesor, los objetivos y las estrategias de aprendizaje. Éstos pueden analizarse, según dicha propuesta, en los siguientes ejes:

1. Alumno-contenido-objetivo
2. Profesor-contenido-estrategias
3. Alumno-contenido-profesor

Los elementos de la estructura didáctica son graficados de la siguiente manera:



El proceso educativo, según Remedi, siguiendo el análisis del texto, es una actividad conjunta e ininterrumpida del maestro y del alumno, en la que se desarrolla, fundamentalmente por parte de este último, una apropiación progresiva del objeto de estudio. En esta apropiación del objeto la actividad del alumno se caracteriza por un avance constante, desde la interpretación difusa de una tarea cognoscitiva hasta la percepción, comprensión y consolidación de un contenido nuevo; desde la asimilación de conocimientos hasta la aptitud y los hábitos; desde los hábitos hasta la teoría asimilada y su aplicación práctica.

En el sentido de apropiación del objeto de estudio, existe una relación diferente, tanto del maestro como del alumno.

El maestro ha realizado, para ejercer su función de estudio, un esfuerzo hacia una apropiación menos incompleta del conocimiento, asegurando una nitidez, coherencia y síntesis conceptual que posibilita a los alumnos a llevar con él un esfuerzo semejante en la misma dirección.

Continuando con las ideas del autor, es tarea del maestro ser un nexo entre la realidad objetiva y la representación que de ésta tengan los alumnos, propiciando la asimilación de conocimientos y el desarrollo cognoscitivo de éstos.

El papel del maestro, dentro de esta lógica, consistirá en apresurar la apropiación por parte del sujeto de una parte de su realidad, con la intención de que el sujeto opere sobre la misma transformándola y transformándose. Dicha acción es esencial para la modificación en el proceso cognoscitivo.

Es en el sentido de apropiación y transformación de lo real que el maestro se presenta como mediador entre la realidad objetiva y la experiencia subjetiva de los alumnos.

El nivel de experiencia de los alumnos nos indicará el nivel de conciencia real que éstos poseen con respecto al objeto. El maestro deberá ayudar en el desarrollo de esta toma de conciencia real hasta donde sea posible en la apropiación de objeto.³

Según Remedi, en esta perspectiva se encuentra planteado el proceso de aprendizaje. Toda relación entre sujeto-objeto implica contenidos propios, los cuales son construidos por el maestro respetando las características conceptuales del objeto. En esta apropiación del objeto se obtienen conocimientos y se desarrollan destrezas, habilidades y hábitos.

Será entonces rol del maestro reconstruir, a nivel de secuencia, profundidad y amplitud, las ideas y actitudes científicas predominantes. Haciendo coincidir los niveles de estos materiales con las capacidades cognoscitivas potenciales de los estudiantes, conservando las estructuras conceptuales que le correspondan al objeto.⁴

Por lo tanto, lo primero que debe hacer el profesor para que el alumno se apropie de los contenidos es elaborar la estructura conceptual.

Para construir la estructura conceptual, el profesor deberá tener conciencia de que la realidad, los objetos, los fenómenos de la naturaleza y de la sociedad, así como las transformaciones que se producen históricamente son inherentes, objetivas e independientes de la conciencia humana.

La posibilidad de penetrar en esta realidad por medio de la cognición estará dada por el objeto mismo. La tarea del conocimiento será entonces captar las propiedades y leyes objetivas pertenecientes al propio objeto. El pensamiento tendrá que comprender, apropiarse de las leyes que son determinadas por el propio objeto, para conocer la realidad y transformarla.

La penetración en la realidad y la adquisición de conocimientos es nuestro problema en el acto de enseñar.⁵

La estructura conceptual es la representación de la realidad; el maestro seleccionará el sector de ésta que interese, así como los factores o elementos que se juzguen esenciales, eliminando aspectos que no sean importantes para la comprensión de los alumnos.

La estructura conceptual será válida en la medida en que refleje el conocimiento científico en la adecuación del pensamiento a la realidad objetiva.⁶

La ENEPI, por la característica de ser una Institución innovadora, permitió que la propuesta del Departamento de Pedagogía se implantara, con lo cual los contenidos pasaron a ser la base de estructuración del diseño didáctico. De esta manera lo disciplinario y lo didáctico fueron conceptualizados como dos elementos del mismo proceso. Lo cual fue impulsado a través de talleres con los profesores, en donde se elaboraron las estructuras conceptuales y metodológicas de cada módulo; sobre todo de las carreras de Medicina, Odontología y Enfermería. Este trabajo permitió a los profesores, además de organizar los contenidos, establecer las relaciones existentes entre los conceptos, discutir, analizar, estudiar y profundizar sobre las diversas áreas de conocimiento, e incluso mostró las deficiencias, ignorancia o confusiones. Esto permitió a los

coordinadores y a los pedagogos instrumentar actividades de formación en los contenidos específicos con algunos expertos sobre la materia.

Esta característica innovadora de abordar al mismo tiempo lo didáctico y lo disciplinario, confiere a la propuesta su valor; sin embargo, por las necesidades de la institución de formar profesores jóvenes sin experiencia, el modelo se impuso a los docentes y no a la inversa. Por más que se haya incorporado una visión alternativa, la preocupación didáctica siguió centrada en los nuevos deberes, los nuevos fines, las nuevas prácticas.

Cabe hacer, ahora, algunas puntualizaciones con respecto a esta propuesta didáctica. En primero lugar, se puede observar que rescata algunos preceptos del modelo tradicional, en lo referente a la descripción de la función de la institución educativa, como: un espacio donde se transmiten los saberes que la ciencia produce, y cuya finalidad es que el estudiante interiorice el conocimiento científico; por otro lado, tiene también una fuerte influencia de la psicología cognoscitiva, sobre todo de autores como David Ausubel, Jerome Bruner, Pierre Oleron, Pierre Greco, Pedro Lafourcade, Piaget y otros. Si consideramos que detrás de toda teoría de aprendizaje existe también una teoría de conocimiento, la propuesta marca una diferencia fundamental entre lo que se considera conocimiento, es decir, los descubrimientos nuevos y que generalmente se deben a los investigadores y científicos, y los saberes, que sería lo conocido. Desde esta perspectiva, el maestro trabajaría con los saberes y trataría de facilitar su apropiación por parte de los alumnos.

Esta posición coloca al alumno en la "asimilación de conocimientos dados sobre el objeto de estudio".⁷

El alumno aprende lo desconocido, que es desconocido al no estar presente en su estructura cognoscitiva.

La relación sujeto-objeto se entiende de la siguiente manera:



Se presenta la idea de que el objeto, independientemente del sujeto, posee una lógica, como si existiera entonces una manera única de conceptualizar y representar al objeto. Se olvida que el trabajo con el objeto es una actividad humana, por lo cual va implícita una manera de ser, de ver y de entender del sujeto.

Otra idea que maneja el autor, es que la función del investigador está en contacto con la realidad, por lo que considera que es el único capaz de construir conocimientos. El docente, como ya señaló, delimita y ordena el saber a fin de convertirlo en lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje define: objeto de estudio.

Al señalar que no se trabaja directamente con la realidad, sino únicamente con el objeto de conocimiento, el docente y los alumnos se encuentran asidos básicamente a un trabajo escolarizado, siendo tal posición altamente pasiva y conservadora. Por último, aunque en la propuesta que se está analizando existe, a mi juicio, la presencia de ciertas nociones sociológicas, éstas son todavía incipientes para dar explicación sobre las implicaciones sociales de los sujetos que participan del proceso educativo en la ENEPI. Esta carencia condujo tanto a los formadores como a las autoridades de la Institución a desarrollar una preocupación teórica hacia el currículo y, posteriormente, a toda una política de evaluación curricular de todas las carreras en Iztacala.

Desde esta perspectiva, la evaluación curricular desplazó en la ENEPI el trabajo didáctico con los profesores, aunque recuperó el análisis sociológico ausente o deficientemente abordado hasta ese momento,

como es el tratar de entender y teorizar sobre las relaciones sociedad-escuela, así como la incorporación de la noción de cotidianidad, trabajo que es fundamental, pero también se consideraría indispensable hoy continuar con el trabajo específico hacia los profesores.

Sin dejar de reconocer que, por lo general, la docencia se ha caracterizado por la transmisión y la investigación sobre el desarrollo de nuevos conocimientos, es posible entender estas actividades como niveles del propio conocimiento, por lo que debe haber flexibilidad en el tratamiento de ambas, ya que no están totalmente determinados sus límites.

En ciertos casos, la cotidianidad lo ha demostrado, al descubrir cómo algunos profesores han sido constructores de conocimientos. Hay que pensar que no es posible hablar de la existencia de un perfil docente único, ya que no es lo mismo ser profesor de educación básica, media, licenciatura o de posgrado, así como tampoco es igual ser profesor de física, de filosofía o de astronomía; incluso dentro de la UNAM, no es lo mismo ser profesor por horas que profesor de carrera, en donde está reglamentado dedicar ciertas horas a la investigación. En ese sentido no es válido categorizar sobre la imposibilidad de que el docente sea investigador, ya sea sobre su propia práctica o su disciplina. Considero que este debate es ficticio, lo fundamental es que se impulse tanto la docencia como la investigación, así como las formas de articulación de ambas, y que se posibilite, apoye y estimule institucionalmente a los docentes e investigadores en las acciones en que ellos se inscriban; son ellos los que deben decidir según sus intereses, aptitudes, capacidades, conocimientos, acordes, por supuesto, a la reglamentación de la propia Institución. Si a los docentes no les interesa, o no están preparados para la investigación, sería absurdo obligarlos; la idea es que los docentes e investigadores puedan distribuir y ampliar sus actividades en acciones hacia la docencia, de apoyo a la misma, por ejemplo elaborando materiales, en tareas de difusión, así como en labores de investigación; en pro del mejoramiento del ámbito de lo educativo.

La incorporación de la sociología de la educación abre un debate en torno a las prácticas educativas, ya que interpreta las relaciones que estas prácticas establecen con el contexto institucional. Desde esta perspectiva, existe actualmente un gran desarrollo en el campo de la sociología de la educación al tratar de explicar y teorizar en torno a las relaciones entre la sociedad y la escuela. Baste citar los trabajos de Bordieu sobre la reproducción; de Althusser sobre los aparatos ideológicos de Estado; de Baudelot y Establet sobre la escuela capitalista; de Ivan Illich sobre la sociedad desescolarizada, etc., quienes tienen en común acuerdos en lo que respecta al papel reproductor de la estructura social por parte de la institución escolar.

Otros autores, como Snyder, Williams y Apple, han señalado limitaciones importantes de los autores antes citados, llamados de la reproducción, pues cuestionan el carácter excesivamente mecanicista y determinista de las relaciones entre la estructura económica y la superestructura.

Otro autor importante, por sus aportaciones, es Giroux (teoría de la resistencia), quien plantea la participación en la institución de diversos grupos, los cuales tienen proyectos, intereses, y diverso grado de poder, y están continuamente negociando, o resistiendo al grupo hegemónico, que tiene que modificarse según el estado de fuerzas que posea cada grupo. En el mismo sentido Apple plantea la determinación como un nexo complejo de relaciones que están, al final de cuentas, económicamente enraizadas, que ejercen presiones y establecen límites sobre las prácticas escolares. La determinación es mediatizada por las prácticas cotidianas que se dan en la institución. De allí que sea actualmente fundamental el profundizar en el análisis interno de la institución escolar.

Cabe señalar que la sociología de la educación ha aportado más a la noción de currículo, ignorando a la didáctica, y es desde la preocupación por el currículo que se han hecho grandes aportaciones, tal es el caso de autores como Eggleston, Jackson, Doll, Young, el mismo Apple y otros.

En este ensayo se pretende recuperar el trabajo a partir de la didáctica, no se intenta construir otro modelo a priori para los profesores; el propósito es retomar, desde la perspectiva sociológica, elementos que permitan introducirnos en el contexto y la realidad de los docentes y alumnos, y también recuperar algunos aspectos del planteamiento inicial de la ENEP Iztacala, como son: la comprensión de lo didáctico articulado a los contenidos disciplinarios, la participación de los docentes en la elaboración de las estructuras conceptuales y metodológicas para la construcción de sus programas, tales como el entendimiento de que la intervención de los pedagogos es una acción más que aporta en el colectivo de los profesores, y no la voz de la verdad. Todos estos aspectos se verán nutridos, más adelante, con planteamientos de Zemelman.

Es necesario ampliar los elementos básicos de la didáctica que se tomarán en cuenta en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que son: el contexto, los contenidos, el profesor, los alumnos, los objetivos, la evaluación, las estrategias, los cuales interactúan constantemente en la práctica concreta conformando otros aspectos fundamentales que intervienen, por ejemplo, la relación educativa, concebida como el vínculo implicado en toda práctica educativa que se establece entre el que enseña y el que aprende.

En la relación educativa, lo que se aprende no es sólo lo que se enseña (el contenido), sino el tipo de vínculo que se establece entre los actores.

Un componente ausente en la propuesta didáctica inicial de la ENEPI es el contexto social, y se resalta el contenido como el núcleo permanente del proceso enseñanza-aprendizaje; sin querer restarle importancia a éste, es fundamental comprender que en ciertos momentos, otros elementos del proceso asumen el papel protagónico.

Otro aspecto fundamental para una innovación de la didáctica es el de tratar de sacar del aula lo más posible el proceso enseñanza-aprendizaje. Esta situación de excesiva escolarización es la que ancla todo el proceso a un tratamiento conservador, y uno de los motivos por los cuales se han inhibido muchos planteamientos novedosos. En la medida en que el docente y los alumnos accedan desde lugares y acciones que tengan que ver más con la problematización de la realidad o con esta misma, como dice Zemelman, la función del maestro no tendrá que ser solamente de facilitador, transmisor u ordenador de lo dado, sin duda el eje de la enseñanza será formar conciencia, en el sentido de la capacidad de pensar.

Cuando nos enfrentamos a la formación de una persona no le estamos vendiendo una mercancía, sino que estamos vendiendo una tecnología para que él construya una mercancía -que puede ser distinta a la nuestra como profesores, lo que supone enseñar cosas que no ordinariamente se enseñan. Más que enseñar una proposición teórica, hay que enseñar cómo se llegó a construirla.⁸

Desde esta perspectiva, el quehacer del docente se ve como algo más que la repetición de contenidos dados, ya que el pensar los contenidos implica recrearlos o crearlos a partir del producto inicial. Actualmente no podemos concebir el trabajo con el alumno con base en productos cerrados, hay que proporcionarle los instrumentos para que transforme sus productos en lo que Bloch conceptualiza como producto, esto es, la apertura a nuevos contenidos, a recrear los contenidos y a no repetir los textos.

En tal sentido estos planteamientos, especialmente los de Zemelman, descubren nuevas posibilidades en cuanto a la relación del docente con el conocimiento, al señalar a la teoría -lo dado o razón teórica- como el instrumento con base en el cual se logra el razonamiento, y a partir de ello se pueden generar nuevas formas de pensar, es decir, *lo dándose o razón categorial*, lo que coloca al profesor y a los alumnos en una perspectiva activa frente al conocimiento, ante la realidad y ante ellos mismos. Estos mismos planteamientos son, más que puntos de llegada, puntos de partida, los cuales se profundizaron con el "Estudio comparativo y prospectivo sobre la formación docente en educación superior a nivel nacional", que hemos iniciado desde la Línea de Investigación sobre Formación del Docente Universitario, del CISE; en donde la ENEPI es una de las dependencias participantes, interesadas en el análisis de la trayectoria de su proyecto de formación docente.

NOTAS:

1. Alfredo Furlán, Eduardo Remedi y otros, *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*.
2. *Op. cit.*, p. 18.
3. *Ibidem.*, p. 38.
4. *Ibidem.*, p. 40.
5. *Ibidem.*, p. 41.
6. *Ibidem.*, p. 43.
7. Eduardo Remedi, "El problema de la relación teoría práctica en el proceso e-a", p. 5.
8. Hugo Zemelman. "El conocimiento como construcción y como información", p. 84-85.

BIBLIOGRAFÍA

- AEBLI, Hans
1973. *Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget*. Buenos Aires, Kapelus.
- APPLE, Michael
1990. *Política, economía y poder en educación*. Universidad Autónoma de Hidalgo.
- BARCO, Susana
1988. «Estado actual de la pedagogía y la didáctica», en *Seminario: Pedagogía y didáctica en la lengua escrita*, México, SEPCEA.
- BRUNER S, Jerome
1972. *Hacia una teoría de la instrucción*. México, Uteha.
- DIAZ Barriga, Angel
1978. *Didáctica y currículum*. México, Nuevomar.
- EGGLESTON, J.
1980. *Sociología del currículo escolar*. Buenos Aires, Troquel.
1975-1982. *Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala. Memorias y prospectivas*. UNAM.
- FURLAN, Alfredo
1979. "El diseño de un nuevo plan de estudios», en *Segundas Jornadas sobre Problemas de Enseñanza-Aprendizaje en el Area de la salud*. ENEPI-UNAM.
1979. "Puntos críticos de la enseñanza modular", en *Memorias de las III Jornadas sobre Problemas de Enseñanza-Aprendizaje en el Area de la Salud*.
- ENEPI-UNAM
---- Eduardo Remedi y otros
1979. *Aportaciones a la didáctica de la educación superior*. ENEPI-UNAM. Departamento de Pedagogía.
1981 "Notas sobre la práctica docente: la reflexión pedagógica y las propuestas formativas", en *Revista Foro Universitario*. No. 10, II época. STUNAM.
1982. «Consideraciones sobre el currículum» en *Revista Foro Universitario*. No. 15, II época. STUNAM.
- GIROUX, Henry A.
1990. *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós.
- MANACORDA, Mario
1979. "Contenido, métodos y tecnología de la educación" en *La crisis de la educación*. México. Ediciones de Cultura Popular.
- PALACIOS, Jesús
1978. *La cuestión escolar*. Barcelona. Laia.
- PANSZA, Margarita
1981. «Enseñanza modular», en *Perfiles Educativos*. No. 11, CISE-UNAM, enero-febrero-marzo.
- PANSZA, Margarita y otros
1986. *Fundamentación de la didáctica*. Tomo I. México, Gernika.
- REMEDI, Eduardo
1982. "Currículum y accionar docente" en *Foro Universitario*. No. 25.
1979. "El problema de las relaciones teoría-práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje", en *Memorias de las III Jornadas sobre Problemas de Enseñanza-Aprendizaje en el Area de la Salud*. ENEPI-UNAM.
- RIOS Everardo, Maribel
1981. "La tecnología educativa" en *Foro universitario*. No. 4, II época. STUNAM.
1981. "Reconsideraciones de la influencia universitaria sobre el proyecto de las ENEP" en *Memorias del 1er. Foro Inter-ENEP*. Ediciones Foro Universitario, STUNAM.

SANCHEZ Vázquez, Adolfo
1980. *Filosofía de la praxis*. Barcelona, Crítica.

ZEMELMAN M., Hugo

1987. *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. Colegio de México. Edit. Universidad de la Naciones Unidas.

1987. *Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente*. Colegio de México, Edit. por la Universidad de las Naciones Unidas.

1987. "El conocimiento como construcción y como información" en *Memorias del Foro Nacional sobre Formación de Profesores Universitarios*. UNAM, SEP. ANUIES.