



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**PERFILES  
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

**Moran Oviedo, Porfirio, Marín Chávez, Enriqueta (1990)**

**“EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA TRANSMISIÓN Y  
CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO”**

**en Perfiles Educativos, No. 47-48 pp. 56-60.**

## **EL PAPEL DEL DOCENTE EN LA TRANSMISIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO**

Porfirio MORÁN OVIEDO  
Enriqueta MARÍN CHÁVEZ\*

### **Planteamiento general**

**D**urante más de una década, la formación de profesores universitarios ha sido una de las tareas fundamentales de este Centro. En este recorrido nos hemos percatado de que los profesores, tanto de nivel medio superior como superior, se enfrentan cotidianamente a problemas relacionados con la transmisión del conocimiento, con sus propias formas de pensar lo educativo, y de manera más desarmada, epistemológicamente hablando, al reto de la construcción del conocimiento, punto nodal de su quehacer pedagógico.

Nuestra experiencia en proyectos y programas de formación de profesores en el CISE, así como en otras dependencias de la Universidad y fuera de ella, nos ha permitido constatar un conjunto de problemas, tanto de parte de los profesores que se forman como de los que nos dedicamos a desarrollar la tarea de formación.

Conscientes de la complejidad que entraña la problemática de la formación de profesores, aprovechamos el Programa de Superación Académica del Departamento de Formación de Personal Académico para organizar un seminario de investigación que inicialmente se llamó "Epistemología y Educación", coordinado por el doctor Hugo Zemelman, el cual ha cubierto varias etapas y replanteado su temática de acuerdo con las necesidades e intereses académicos de sus integrantes. Este seminario se ha convertido en un espacio privilegiado para el análisis y la discusión de temas y problemas que tienen que ver con la necesidad de establecer un puente entre la epistemología y la didáctica, las formas de construcción y apropiación del conocimiento, y la formación de la conciencia histórica a través de una docencia problematizadora, entre otros; todos ellos en torno a la reconceptualización de la formación del docente universitario, idea recurrente a lo largo de esta ponencia.

Pensamos que la transmisión de conocimientos, inserta preponderantemente en una lógica formal explicativa, no plantea a la enseñanza los retos desde una epistemología que posibilite la aprehensión de la realidad, misma que conlleva una reconstrucción-construcción del objeto de conocimiento, a través de una lógica de descubrimiento que necesita articulación de campos disciplinarios, así como un análisis de fenómenos que se expresan en diferentes niveles (macro, meso, micro) y dimensiones (espacio temporales) de la realidad.

---

\* Profesores investigadores del Departamento de Formación del Personal Académico del CISE.

Un criterio que ha orientado la reflexión sobre la práctica docente universitaria ha sido la búsqueda de estrategias, procedimientos y fórmulas que lleven al profesor a resolver los problemas que supone la condición actual de masificación de algunas carreras y la explosión del conocimiento en los diferentes campos disciplinarios, lo que trae aparejada la crítica al carácter obsoleto del contenido de los programas de estudio, poco vinculado con la realidad profesional de los egresados, situación que se complica si reconocemos los precarios fundamentos pedagógicos-didácticos con que se aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje en la UNAM. De ahí la importancia de la premisa anterior: la necesidad de la relación entre teoría de conocimiento y enseñanza. Como lo afirma el doctor Zemelman<sup>1</sup>, la teoría de conocimiento tiene una función muy importante que cumplir en la enseñanza, en la medida en que puede ayudar al docente a colocar sobre la mesa de la discusión los problemas sobre la construcción del conocimiento que se transmite.

En este mismo sentido, y parafraseando a Ernest Block<sup>2</sup> habría que establecer una diferencia entre lo que es un producto y lo que es un productor, aspecto clave en el accionar docente, ya que un conocimiento no es sólo algo dado, no es sólo un producto, sino también una manera de pensar ese producto y por tanto de recrearse como producto o crear a partir de él otro producto.

Creemos que esta distinción es fundamental en la docencia universitaria, ya que como docentes no podemos continuar enfrentando al alumno sólo con un producto acabado; al contrario, se debe promover el desarrollo de habilidades y actividades críticas y creativas para que puedan transformar sus productos en algo abierto a nuevos contenidos; recrear la teoría y no repetir lo que dice un libro o lo que dice un profesor.

Más aún, se diría que al alumno hay que enfrentarlo con textos que enseñen formas de construir el pensamiento, que desarrollen y develen lógicas de pensamiento y posibiliten los descubrimientos, antes que con diversos textos con mucha información, pero que, en definitiva, le indigestan teóricamente en lugar de hacerlo reflexionar y enfrentar la realidad.

Por eso constituye un problema interesante la vinculación entre saber y pensar, entre quienes investigan y quienes enseñan, ya que como se investiga se enseña, o a la inversa.

Estos planteamientos nos confirman la necesidad e importancia que tiene la vinculación entre la docencia e investigación en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Incluso puede afirmarse que el futuro investigador se está desarrollando en embrión ya en la práctica docente. Si la enseñanza es pasiva o libresca, erudita o poco crítica y, en consecuencia, poco creativa, se podrá investigar desde los textos transformándolos en hipótesis, pero sin que ello signifique que se investigue la realidad. En este sentido, se puede decir que hay investigaciones de la realidad, así como hay docencia que enseña a ver la realidad y docencia que lo impide.

Resumiendo esta parte introductoria, podemos afirmar que la ausencia de un marco teórico conceptual y metodológico sobre el proceso educativo puede convertir -y de hecho convierte - a la práctica docente en un ejercicio basado en ideas primarias, insuficientemente razonadas, conducentes a una docencia reproductora de prácticas tradicionales que propician la pasividad y receptividad de los estudiantes. Por lo contrario, la docencia debiera convertirse en un proceso creativo a través del cual los sujetos que enseñan y aprenden interactúan con el objeto de conocimiento propio de la disciplina correspondiente y develan su lógica de construcción.

---

<sup>1</sup> H. Zemelman, *El conocimiento como construcción y como información*. Foro Nacional sobre Formación de Profesores. Conferencia transcrita. México, SEP-ANUIES-UNAM, 1987, p. 83.

<sup>2</sup> Citado en H. Zemelman, op. cit., pp. 84-85

## Problemas de la transmisión y construcción del conocimiento

Nos resulta extraño que la educación plantee el desarrollo integral del ser humano bajo la responsabilidad de plantear los fines de la educación, pretendiendo formar al hombre en sus máximas capacidades y, sin embargo, en las prácticas educativas se convierta al alumno en un pasivo receptor de un saber legitimado y cerrado.

En la enseñanza el maestro que transmite un saber acabado convierte al mismo en un producto bajo una lógica explicativa que no promueve una revisión del conocimiento acumulado. La visión de ciencia que se plantea o las verdades provenientes de un determinado paradigma se absolutizan.

Mediante la transmisión de conocimientos acudimos a un ritual de presentación, donde el maestro enseña verdades, sus verdades, su manera de entender las premisas de un saber disciplinario, pero que no es capaz con ello de distanciarse de un discurso cerrado, que muestra la realidad como ya descubierta y como territorio conquistado. Como dijera el doctor Zemelman<sup>3</sup>: se confunde saber con pensar la realidad, saber mucho desde un conocimiento acumulado no necesariamente implica saber pensar la realidad en el presente.

El poder de las instituciones educativas, de las comunidades científicas, del partido político y de los centros de educación superior como instancias de control y decisión, instauran su verdad, misma que le posibilita un manejo del poder bajo una forma de organizar el conocimiento como recorte de realidad que les permite la continuidad en el poder.

Durante el movimiento estudiantil de 1987, las autoridades universitarias en turno tenían su "verdad", los problemas de la Universidad desde su perspectiva se resolvían sólo con voluntarismo y nobles deseos: donde el maestro enseñara, el alumno aprendiera y las autoridades administraran de manera responsable y eficiente. Obviamente, entonces la complejidad del problema educativo se resolvía con una visión maniqueísta, que esconde su ambición de poder y con ello el poder institucional impone su verdad.

Los estudiantes del entonces "Movimiento CEU" tenían su visión de la problemática universitaria; ellos gestaron un replanteamiento de los problemas cuyo fruto es hoy origen de este Congreso. Sus voces estuvieron y están presentes en la visión y manera de plantear la Universidad de hoy y del futuro.

Ahora bien, continuando con los cuestionamientos que la epistemología plantea a la enseñanza, es necesario formular preguntas como las siguientes:

¿Por qué, bajo un desarrollo científico acelerado de finales de este siglo seguimos enseñando con estrategias domesticadoras, en donde la transmisión de conocimientos no hace alusión a un interés por desarrollar nuevas formas de pensar la realidad?

¿Por qué transitamos y usamos una noción del presente, que se agota en el pasado, con clara recurrencia a lo anecdótico, bajo una geografía en donde los caminos ya fueron trazados?

¿Por qué el exceso de información nos impide observar y mirar la realidad, ya que acumular aditiva y fragmentariamente conocimientos no es saber pensar? ¿Por qué en las ciencias exactas se siguen ponderando las nociones de método científico, de verdad y objetividad como expresiones unívocas, si con ello se nos conduce a una lógica de inducción-deducción, hipótesis-verificación; en última instancia, a pensar lo preexistente con formas de proceder que llevan al alumno a no usar su capacidad de reflexión y distanciamiento del objeto de estudio, para acceder a lo indeterminado y no pensado hasta entonces?

---

<sup>3</sup> Seminario de Epistemología y Educación, Coordinado por el doctor Hugo Zemelman. Programa de Superación Académica. Depto. de Formación de Personal Académico, CISE-UNAM, 1986

Con esta perspectiva se pierde la maravillosa oportunidad que tienen los alumnos (jóvenes principalmente) de un pensamiento que se está reestructurando y por lo tanto mantiene la capacidad de preguntarse y preguntar a la realidad.

Los jóvenes de 1987 se preguntaron si lo que ellos pensaban, producto de su vivencia, de su lugar como alumnos en esta Universidad, era lo mismo que las autoridades pensaban de ellos. Su respuesta fue definitiva: *no*.

Como docentes, hay que elegir contenidos de campos disciplinarios, visión de mundo y nociones de ciencia, de verdad, de hombre, etc. Esto no lo debemos cambiar, en la Universidad existe, hay libertad de pensamiento. Es un derecho conquistado históricamente.

Pero lo que sí podemos pensar juntos es que no existe un currículo, por bien elaborado y ambicioso que sea, que nos conduzca por sí mismo al desarrollo de un pensamiento crítico. Es la relación maestro-alumno, precedida y concomitante a una formación intelectual y pedagógica que incluya una teoría del conocimiento y una praxis política lo que nos permita considerar los contenidos disciplinarios como formas de pensar la realidad, abiertas a lo nuevo, a lo desconocido, para no ceñirse a los límites de una teoría, para lograr transitar de un pensar teórico a un pensar histórico.

De ahí que consideremos que no hay currículo ni teoría crítica per se. Son el docente y el alumno, en su praxis, quienes pueden ejercer realmente la crítica en el ámbito académico, en sus recintos de trabajo, en lo cotidiano y en la sociedad.

En la Universidad requerimos una nueva relación pedagógica que transite de un mundo cerrado a la razón y las verdades que se convierten en mitos, a la necesidad de plantearse nuevas formas del pensar que den origen y posibiliten aperturas de la razón, a pensar lo impensado pero posible de imaginar, a estar atentos a las dudas, a las interrogantes, a los retos de una realidad compleja y dinámica.

Ya Paulo Freire <sup>4</sup>advertía, cuando señalaba al alumno pasivo, la educación bancaria, el cúmulo de datos sin sentido por el simple prurito de acumular y poseer; premisas que siguen siendo credencial de acceso al poder y a las oportunidades en nuestra sociedad.

Se enseña a través de productos elaborados, se simplifica a través de manuales, de compiladores de textos, que "facilitan" el mundo complejo del saber. En esta vorágine los maestros también imitamos, también nos incorporamos a la máquina como en la película *Tiempos modernos* de Chaplin: recurrimos a la maquila, la memorización, la búsqueda del detalle, el exceso en el dato, la fragmentación y atomización del conocimiento, lo que nos conduce a un estado de enajenación, a una pérdida de rumbo y, lo que es peor, a una pérdida del sentido de la existencia misma.

A este respecto Olac Fuentes señala: la cátedra tradicional, como un mal recurso del saber, la seguimos empleando en tiempos donde el acceso a la información ya no lo justifica: Hoy en día el libro, el teatro, el cine, las lecturas posibles de la realidad en el contexto histórico, son mejores fuentes del conocimiento.

El maestro tiene su papel, no lo eliminamos, pero se hace necesario replantear su quehacer, redefinir su tarea de acuerdo con un mundo que ha cambiado y con las nuevas aportaciones de la Investigación educativa.

---

<sup>4</sup> P. Freire, *La educación como práctica de la libertad* México, Siglo XXI, 1972.

La utilización de modelos educativos que orientan tanto los contenidos como las formas de enseñanza, son rápidamente adoptados, porque de alguna manera nos salvan de la incertidumbre, del reto o del conflicto de pensar la realidad.

Mediante la lógica explicativa subyacente en el uso de la teoría, la realidad se subsume y se petrifica en la búsqueda de propiedades que se adicionan al objeto de conocimiento.

Las teorías como explicación de una realidad y orientación en el mundo posibilitaron, mediante la construcción de nuevas categorías teóricas, la abstracción del momento histórico que propició el avance del conocimiento.

Si Marx se hubiera quedado con el uso metodológico de las categorías de los economistas de su época, sin estudiar nuevos campos de observación, niveles de realidad y la articulación de los mismos, no hubiera avanzado en el conocimiento de hechos que no eran evidentes para su tiempo.

Para que el conocimiento sea considerado como un proceso de reconstrucción-construcción es necesario, como punto de partida, desmitificarlo, despojarlo de ese halo casi sobrenatural que hace pensar que su abordaje sólo puede ser obra de genios y de seres excepcionales. Por el contrario, es indispensable concebirlo y rescatarlo como un proceso de reflexión-acción que descifre claves o nudos que permitan la reconstrucción de las condiciones del contexto histórico.

En el planteamiento anterior, cobra especial importancia la estrategia de aprendizaje que adopta el docente. Puede partir de la adecuada y cuidadosa selección de textos fundantes que dan cuenta de una nueva realidad, que en su forma de enunciar y exponer el conocimiento sea esclarecedora de la manera en que se construyó dicho saber; es decir, las vicisitudes y obstáculos que mediaron su proceso de producción.

El acontecer histórico nos enseña a construir conocimientos, por ejemplo: los grandes movimientos sociales nos sitúan en el mundo del saber y nos exigen su replanteamiento, porque es en la utilización de ese saber que cobra sentido y se incorpora en la conciencia del sujeto protagónico. Es el sujeto que vive en la realidad para cambiarla, no con el deseo producto de la conciencia ingenua, sino imbuido por la necesidad de articular múltiples determinaciones sociales que transforman dicha realidad. Para lograr lo anterior se requiere un espacio de coyuntura que permita la reconstrucción de las condiciones objetivas en donde se concreta el actuar de los sujetos. De esta manera el conocimiento de acuerdo con su utilización no es neutro, responde a intereses y a condiciones históricas concretas.

Los estudiantes de esta Universidad lo saben. Sus movimientos estudiantiles, independientemente de sus alcances, nos han enseñado una realidad que fue construida: su realidad. Ellos desmitificaron verdades y se han despojado de "culpas" que les atribuyeron posturas reaccionarias de la comunidad universitaria, porque tuvieron la capacidad de usar al conocimiento como una estrategia en su actuación académica y política.

La Universidad debe considerar las condiciones de la sociedad que la explica, le da sentido y direccionalidad para construir su futuro. Solo así la academia rescataría su verdadera dimensión histórica y política.

Texto y contexto son lecturas ineludibles, no hay textos que no sean formas de pensar, maneras de ver y estar en el mundo. Ese mundo que ya no es nuestro, que dejó de ser vigente y que necesita reconstruirse, develarse no sólo como totalidad, sino a través de una lógica de aprehensión que posibilite en el pensar de los sujetos la reconstrucción de un saber que no se agota en lo establecido, sino que se redefine a través de nuevas formas de pensar la realidad y de accionar en ella. Es decir, formas de pensar que lleven a rupturas, que resquebrajen el templo del saber, que

impongan dudas, que tengan recelo de lo formalmente establecido, que posibiliten aprehender de los errores, de los territorios caminados. Valerse del uso de la razón, no sólo como explicación, adición y certificación de verdades, sino como la construcción de la realidad que necesita de la construcción de un razonamiento; es decir, de un nuevo pensar que rompe el cerco de los indescifrables como contenido y lo inimaginable como posible en el uso de la razón.

En síntesis, hacer un uso crítico de las teorías significa no adoptarlas como enunciados de verdades y mucho menos como dogmas bajo existencias de religiosidad.

Por ello en la Universidad la pluralidad de ideas y formas de pensar es benéfica, es indispensable, porque suscita la comparación, la confrontación y el diálogo que trasciende el dogmatismo en el uso de las corrientes de pensamiento, que no necesita de fervorosos creyentes. Sin embargo, el peligro que encierran las prácticas comunes de transmisión de conocimientos no reside en preguntar cuál es la mejor teoría es la más completa como explicación de la realidad. El peligro está en su utilización y en la adopción de las mismas, que despojan al alumno de una conciencia histórica.

Así, la tarea de los docentes ha obviado el uso de las teorías, la adopción de las mismas y su manejo como adormecimiento de la conciencia.

La teoría así entendida no plantea problemas porque los va a circunscribir a su propia lógica interior de la teoría misma. Es el sujeto quien puede plantearse problemas en el nuevo escenario que le brindan sus circunstancias, mismas que no son ajenas a su propio devenir.

Hoy el docente requiere usar las teorías como formas de problematizar su realidad. Una realidad cambiante y desafiante que no puede seguirse mirando bajo la óptica de los manuales, los compiladores y los malos traductores de contenidos, en que se han convertido hoy los propios maestros.

La realidad social como desafío exige nuevas formas de pensar desde lo acumulado como explicación, pero desde lo acumulable como posible en la acción protagónica del sujeto. ¿Cómo pensar entonces en la Universidad con los problemas de ayer, con los de hoy, que están siendo los del mañana?

Desentrañar la realidad universitaria es un reto al uso de la razón, en donde la acumulación y reconstrucción de los saberes es necesaria pero no suficiente, dado que no son los acontecimiento del pasado, su vestuario ha cambiado y el escenario tiene hoy matices diferentes.

El problema de aprehender un conocimiento se limita a su organización didáctica, a mejores y modernas formas de enseñar, sino que nos exige construir la relación con la realidad, bajo un pensamiento reflexivo y crítico, que atento a las mareas, a los vientos y rumbos distintos, puede con ello elegir predecir lo necesario, para descender al océano y no quedarse atrapados y perdidos en su inmensidad.

Por lo anterior, usar las teorías como formas de razonamiento, como herramientas que posibiliten problematizar y delimitar la realidad, sus niveles y sus campos de articulación, nos permitirá hacer viable un proyecto académico-político. Será como subirnos al tren del conocimiento donde miremos lo imaginable como posible de pensar y realizar; o, como dijera el doctor Zemelman: El uso crítico de la teoría pasa por la construcción de un razonamiento, no por una simple aplicación de la teoría.