



UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTÓNOMA DE  
MÉXICO

**PERFILES  
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

**Eusse Zuluaga, Ofelia (1994)**

**“PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y SU  
VINCULACIÓN CON LA FORMACIÓN DOCENTE”**

**en Perfiles Educativos, No. 63 pp. 31-42.**

## PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y SU VINCULACIÓN CON LA FORMACIÓN DOCENTE

Ofelia EUSSE ZULUAGA\*

*El presente artículo tiene como objetivo hacer algunas reflexiones sobre la docencia y sus implicaciones, así como sobre algunos aspectos referidos a su profesionalización. Se rescata en este análisis la importancia de la construcción del conocimiento como tarea central del docente profesional y el papel que juega la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se relaciona todo este estudio con la importancia y trascendencia de la formación docente en la tarea educativa.*



### **THE PROCESS OF KNOWLEDGE CONSTRUCTION AND ITS LINKS WITH THE TRAINING OF TEACHING.**

*The object of this article is to make some reflexions on teaching and its implications, as well as on some aspects related to making teaching professional. The importance of the construction of knowledge as a key task for the professional teacher, and the role that communication plays in the process of teaching-learning, is stressed. The whole of this article is related to the importance and consequences of the training of teaching in the task of educating.*

### INTRODUCCIÓN

En los últimos años la educación superior ha tenido modificaciones importantes que son reflejo de los cambios en el desarrollo social. Las instituciones responsables de la educación superior enfrentan el reto que la situación social y las condiciones económicas actuales les imponen para su organización. La UNAM no escapa a este reto, y es por eso que actualmente trata de responder a las circunstancias actuales para formar al profesional que la sociedad requiere. Para ello se plantea la necesidad de elevar la calidad académica de los profesores, y esto se traduce en programas de formación docente.

El presente artículo se ubica en este problema. Aunque no pretende dar soluciones, sí rescata la experiencia que se ha adquirido en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, a través de los programas de formación docente que instrumenta.

El objetivo principal de este trabajo es presentar algunas reflexiones referidas al campo de la docencia, y específicamente al de la formación de profesores y su vinculación con el proceso de construcción del conocimiento.

Para lograr lo anterior podemos plantearnos algunas preguntas que a la vez nos facilitarán organizar la estructura del presente trabajo:

1. ¿Qué entendemos por docencia?
2. ¿Qué papel desempeña un docente?
3. ¿Qué implica la profesionalización de la docencia?

---

\* Investigadora del CISE-UNAM.

4. ¿Qué es la formación docente?
5. ¿Cómo se relaciona la docencia con el proceso de construcción del conocimiento?

Una vez contestadas estas preguntas será posible hacer algunas reflexiones sobre cada una de ellas y finalmente presentar una conclusión de este trabajo.

### 1. ¿Qué entendemos por docencia?

La docencia va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Es una profesión, aunque aún no sea reconocida como tal, y por lo tanto, es una actividad compleja que requiere para su ejercicio de la comprensión del fenómeno educativo.

Una profesión es una actividad social que satisface expectativas y necesidades de la comunidad. Una profesión se apoya en tres bases estrechamente relacionadas: una base social, una base de conocimientos y competencia y una base ética.

La sociedad genera y apoya una profesión porque la necesita y espera de ella ciertos servicios. Los profesores pueden ayudar a los alumnos a lograr las metas educativas que la sociedad valora. Este servicio sólo puede ser prestado si los profesores poseen la preparación y los conocimientos que no son patrimonio común de la comunidad.

Las bases éticas proporcionan orientación y guía acerca del modo de realizar las funciones implicadas en la prestación del servicio. Esta base garantiza la calidad del servicio y protege los intereses del alumno, así como también los de la profesión. El código moral del profesor incluye no sólo sus obligaciones ante los alumnos, sino también la responsabilidad de los resultados de su acción y un compromiso personal con la profesión educativa.<sup>1</sup>

En el contexto de estas tres bases se logra el avance de la profesión y se configura el compromiso personal de un docente.

La docencia como profesión no puede analizarse aislada de la educación, como fenómeno social complejo, que puede ser abordado desde diversas perspectivas teóricas que responden a formas de concebir la sociedad, el hombre, el conocimiento y la realidad. La práctica docente, por lo tanto, debe ser objeto de nuestra reflexión dentro de este gran complejo educativo y conducir a una reconceptualización de las funciones de las instituciones formadoras. Preparar a los docentes como profesionales de la docencia exige de éstos una competencia específica que se adquiere mediante un proceso altamente especializado. Cualquier persona que conoce un tema, que lo domina, puede enseñarlo, pero esto no significa que pueda ser un profesional de la docencia.

De ahí que el solo dominio de una disciplina no aporta los elementos para el desempeño de la docencia en forma profesional, es necesario hacer énfasis en los aspectos metodológicos y prácticos de su enseñanza, así como en los sociales y psicológicos que van a determinar las características de los grupos con los cuales va a ejercer su profesión.

La docencia como profesión se ubica en un contexto social, institucional, grupal e individual, de ahí que un docente no puede desconocer las relaciones y determinaciones en ninguno de estos niveles, pues no todos los obstáculos a los que se enfrenta el docente en el salón de clase se originan allí solamente, sino que son reflejo de un problema social más amplio que repercute en la institución y, por supuesto, en el aula, en el momento de la interacción. Así, por ejemplo, el docente puede enfrentar el problema de la deserción estudiantil, que puede ser consecuencia de un problema social de crisis económica, a la cual tiene que enfrentarse el alumno dejando de asistir a sus clases para dedicar ese tiempo al trabajo que le proporciona una estabilidad económica. Este problema social repercute también en la institución, que tendrá que adaptar su sistema escolar para apoyar la labor del docente en el grupo o grupos donde ocurra esta situación. Cualquier problema que se le presente a un docente y se analice en los cuatro niveles le permitirá conocer las posibilidades de su acción y las limitaciones con las que se puede encontrar en el momento de ejercer su profesión, así como también comprender que el ejercicio docente es una práctica social que va más allá del solo trabajo en el aula.

## 2. *¿Qué papel desempeña el docente?*

Si partimos de la afirmación de que la práctica docente es una práctica social, no podemos ubicar el papel del docente solamente en el logro de ciertos objetivos planteados en un programa escolar, ni en el conocimiento y uso de ciertas técnicas didácticas, ni en el control de su grupo con normas disciplinarias, etc., pues estaríamos reduciendo el papel del docente solamente a su participación educativa en el ámbito del aula. Analizar el desempeño docente implica de nuevo tomar en cuenta la vinculación entre los niveles de lo social, lo institucional, lo grupal y lo individual. El trabajo del aula representa la cristalización que el docente realiza a partir de la relación que establece entre la sociedad, y la educación y las determinaciones de esta relación en la institución donde labora.

La educación se da siempre en un medio social que la determina. Esta determinación condiciona a las instituciones educativas y, en consecuencia, también determina el papel del docente.

En la integración de los individuos a la sociedad, por medio de la socialización, se adoptan muchos valores e interpretaciones de la realidad, de una manera inconsciente.

En las diversas instituciones sociales (familia, Iglesia, etc.) hay valores no explicitados; esto también sucede en la educación; y cuando se pretende un cambio sustantivo de ésta, es necesario explicitar las normas, valores y finalidades, para poner en cuestión si dichos valores y normas pretenden la transformación de la realidad o bien tienden a presentar una visión congelada de la misma, en donde valores, normas y conocimientos se presentan como algo dado y no como un proceso. Es el reconocimiento de este carácter de proceso, lo que permite pensar en un futuro diferente para la educación, pero ese futuro nace del necesario cuestionamiento de una realidad histórica determinada en la que se presenta el proceso educativo.<sup>2</sup>

En consecuencia, el papel del docente en este proceso educativo de socialización de los individuos consiste en integrarse con ellos, no para la conservación estática de la sociedad, sino para tratar de lograr su transformación y su cuestionamiento con una participación diferente a la de la simple transmisión de conocimientos.

En cuanto al papel del profesor como monopolizador y transmisor del saber, empieza a declinar, dando paso al papel de mediador, de propiciador de aprendizajes significativos. El aprendizaje es el objeto y la finalidad de la práctica docente. Tanto el alumno como el docente están en proceso de aprendizaje, y esta posibilidad sólo se cierra cuando el docente cree tener todo acabado, cuando se coloca frente a los alumnos con actitudes de omnipotencia y omnisapientia que el dominio de una disciplina parece otorgarle. El celo profesional de los docentes no sólo se manifiesta ante los alumnos con actitudes como las mencionadas, también se presenta ante los mismos colegas. Así, podemos observar cómo la actividad profesional docente parece ser más una acción que debe mantenerse en el terreno de lo privado, que es compartida y sostenida por los alumnos, que un objeto de discusión. El profesor tiende a desarrollar su labor aislado de la crítica y la colaboración de sus colegas; pareciera que todo está bien, y las decisiones y soluciones se toman en forma individual.

Romper con esos mecanismos de aislamiento significa empezar a participar en una forma diferente de comunicación en este complejo proceso educativo.

La labor del docente no se concreta exclusivamente al aula, ni la docencia le pertenece sólo a él; la práctica docente representa un ejercicio compartido por los docentes de una institución, de ahí que para lograr el análisis y los cambios necesarios se necesita del intercambio y la colaboración de quienes viven situaciones similares de trabajo en el proceso docente.

## 3. *¿Qué implica la profesionalización de la docencia?*

La formación docente está vinculada directamente a la profesionalización de la docencia. Rescatamos aquí la profesionalización referida a la docencia como una profesión requerida y apoyada por el sistema social.

El marco de la profesionalización rebasa lo pedagógico-didáctico; interviene también la política laboral, con sus consecuencias. La profesionalización comprende una excelente comprobación en el área específica de conocimientos, así como probada capacidad como académico universitario comprometido en un proyecto

específico de universidad; sólida formación ideológico-filosófica; conocimiento y manejo de la teoría y del método científico que permita a maestros y alumnos descubrir la lógica del error e ir construyendo la lógica del descubrimiento de la verdad; autenticidad entre el decir y el hacer, entre el pensar y el actuar, para no caer en lo teórico y lo demagógico. Estar comprometido en un proceso de actualización permanente, tanto en la institución como fuera de ella. Superar el activismo académico que permita la dedicación y el esfuerzo para resolver problemas específicos y evitar la dispersión.

Un proyecto de formación de profesores que contemple al mismo tiempo la profesionalización de la práctica docente implica el compromiso de vincular los aspectos anteriores.

La idea de la profesionalización de la docencia ha sido rescatada por muchas instituciones, con la finalidad de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel universitario, y en consecuencia mejorar la calidad académica de los futuros profesionales que se integrarán a la comunidad. Entre algunos de los postulados que se manejan para lograr esa profesionalización tenemos los siguientes:

- tiempo completo para el mayor número de docentes, para lograr una práctica de mayor calidad y mayor dedicación, puesto que la docencia es una de las actividades primordiales de la educación superior;
- preparación de los docentes, tanto de los que están en ejercicio como de los mismos formadores de docentes; no sólo en el área específica de una disciplina, sino también en su relación con los aspectos filosóficos, pedagógicos y didácticos y su vinculación con la investigación;
- compromiso con la vida institucional y su vinculación con otras instituciones afines, intercambio de experiencias y actividades enfocadas a la superación académica;
- compromiso de participación en reformas académicas acordes a la política universitaria;
- participación en la integración de equipos de trabajo y análisis de las principales funciones de la universidad: docencia, investigación y extensión.

Hablar de formación docente significa considerar el proceso de profesionalización que está implícito y que se proyecta en la práctica educativa.

#### *4. ¿Qué es la formación docente?*

La formación docente es un problema que preocupa a las instituciones educativas para lograr el nivel académico que dé respuesta a las necesidades tanto institucionales como sociales referidas a la preparación de cuadros profesionales, con la intención de que se incorporen a la vida productiva del país. Dicha preparación se logra, aunque no siempre, en forma institucionalizada, sistematizada, a través del proceso enseñanza-aprendizaje. Para el desarrollo de este proceso es necesario preparar a los docentes que la institución educativa requiere, ya que aunque a veces dominan su disciplina, no siempre están formados desde un punto de vista filosófico, didáctico y pedagógico, lo cual obstaculiza promover la transformación del conocimiento en los grupos de aprendizaje a su cargo.

El vacío anterior ha generado en diversas instituciones educativas múltiples proyectos y programas que permiten al docente incorporar a su preparación disciplinaria una formación en los problemas educativos, didácticos y pedagógicos.

No es éste el espacio para analizar las diferentes corrientes en que se sustentan los programas de formación, pues son múltiples y muy variadas, pero sí ubicaremos este problema de la formación docente en el nivel universitario, concretamente en la UNAM, puesto que ha sido con su población con la que el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) ha desarrollado sus funciones de formación.

Entendemos la formación docente como el proceso de construcción de un marco de análisis en los niveles epistemológico y teórico metodológico que permita analizar la complejidad de la práctica educativa y de la educación como proceso histórico social. Este proceso permite no sólo elevar la calidad académica del docente universitario sino también su formación, para que se convierta en investigador de su propio quehacer profesional y para lograr la transformación de la práctica docente en una praxis congruente con la relectura de la realidad.

Para lograr la construcción del marco de análisis que permita arribar a la formación docente, es necesario tomar en cuenta las determinaciones sociales, educativas e institucionales que la influyen.

En cuanto a las determinaciones sociales, es preciso considerar el contexto social general en el que se inscribe dicha formación; en este caso, en el sistema social capitalista mexicano, con sus exigencias y limitaciones en lo político, económico y cultural, a partir de las cuales se origina la relación escuela/sociedad, conocimiento/ideología, que constituye la base para la creación de las profesiones que el sistema social requiere y en el cual se va a desarrollar su ejercicio.

Con respecto a las determinaciones educativas, ubicadas en el contexto social mexicano, es necesario comprender el sistema nacional educativo, y en nuestro caso, el nivel superior, sus objetivos y políticas, sus alcances y limitaciones en lo que se refiere a la socialización del conocimiento y la cultura en un proceso educativo formalizado e institucionalizado.

Por lo que se refiere a las determinaciones institucionales, es preciso ubicarnos en la UNAM, analizar su papel en la sociedad en cuanto a las necesidades que le plantea para resolver; sus objetivos, sus políticas y recursos, así como sus propias limitaciones, tanto de orden económico como cultural e histórico.

A partir del análisis de las determinaciones tanto sociales como educativas e institucionales en la formación docente, es preciso profundizar en el estudio de la práctica educativa, para cuyo fin se generan los diversos programas de formación.

Entendemos la práctica educativa como una práctica social que rebasa los niveles de la institución y del aula, y que debe estudiarse desde una perspectiva multirreferenciada por las relaciones sociales que la determinan.

La práctica educativa tiene como principal finalidad lograr el proceso de socialización del conocimiento y la cultura, es decir, lograr uno de los propósitos de la educación formal, cuya tarea corresponde a las instituciones educativas, y su cristalización se logra en el ejercicio de la práctica docente.

##### *5. ¿Cómo se relaciona la docencia con el proceso de construcción del conocimiento?*

Debido a la importancia que representa la construcción del conocimiento en el extenso campo de las disciplinas, nos interesa hacer algunas reflexiones en ese sentido, aunque en este caso nuestro interés específico se ubica en el campo de la formación docente, en el cual está centrada nuestra experiencia profesional.

El instrumento con el cual el docente genera y propicia el proceso enseñanza-aprendizaje es el programa de estudios, en el cual los conocimientos están organizados en bloques o unidades, con sus objetivos, traducidos en contenidos que deben propiciar el aprendizaje. Dichos conocimientos se convierten en el objeto de estudio del proceso enseñanza-aprendizaje, y representan la concreción de la ciencia como proceso.

La ciencia y el conocimiento representan el objeto de estudio de la epistemología. La ciencia es el producto de la relación del hombre con la naturaleza, el producto de la práctica social del hombre; es un proceso inacabado en permanente construcción; es un hecho social, histórico, en el cual ocurren luchas, contradicciones y rupturas.

Los conocimientos nos hablan de la ciencia como proceso en construcción y en constante movimiento, determinado histórica e ideológicamente. De ahí que la realidad, interpretada a través de la ciencia, también es moldeable, inacabada, histórica y determinada.

En un programa de estudios, el conocimiento está organizado en los contenidos que lo integran, y se le proporciona al docente para ser trabajado con los alumnos sin que haya participado en su selección u organización, aunque esto no se puede generalizar.

En el currículo formal siempre está presente la línea ideológica dominante respecto del conocimiento que se debe transmitir, es decir, el paradigma vigente desde el punto de vista histórico, social e institucional.

Los conocimientos organizados en teorías y contenidos, y estructurados en un programa de estudios, es decir "lo dado", constituye el material a partir del cual puede iniciarse el proceso de construcción del conocimiento dentro del proceso enseñanza-aprendizaje; esto es, puede vislumbrarse la posibilidad de lo "dándose", lo posible, lo no construido pero posible de construirse.

La relación dado, dándose, vinculada al proceso de construcción del conocimiento, rescata el análisis de la realidad en movimiento, susceptible de ser modificada, para lo cual es necesario observarla y analizarla. Este análisis es propiciado por los contenidos dados en el currículo que representan la transmisión del conocimiento en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Observar y analizar la realidad que se enseña implica presentar todas las relaciones posibles con lo que se teoriza para empezar a organizar la lógica de la construcción del conocimiento. La organización anterior representa, en gran medida, la tarea del docente para generar con sus alumnos formas de pensar diferentes, y en este sentido lograr aprendizajes conducentes a la construcción del conocimiento. Estas formas de pensar no son espontáneas, se modifican de acuerdo con el avance científico y los intereses del sistema, y se encuentran mediadas por la epistemología, la psicología, la didáctica y la ideología, como una visión de la realidad de la clase hegemónica. La ideología representa el proceso de legitimación de valores establecidos por políticas; tiende a la homogeneización y comprende las relaciones de poder como control; a su vez, representa el proceso de legitimación de las concepciones del mundo.

En el currículo se presenta la visión del mundo en una forma organizada; esta organización representa lo acumulado, lo dado, y es el punto de partida de la acción didáctica para lograr lo dándose, lo acumulable, es decir, las formas de pensar que hacen intervenir a la razón en la toma de conciencia de la realidad que pensamos. De allí la importancia de la participación activa del sujeto en la construcción del conocimiento para pensar una realidad no prevista ni pensada antes, y participar en ese proceso que no sólo es histórico sino social.

El hombre es producto y productor de la cultura y se encuentra determinado histórica y socialmente; estas determinaciones influyen en la conformación de los esquemas referenciales con los cuales el sujeto participa en el conocimiento e interpretación del mundo que le rodea. Estos esquemas determinan el modo de conocer las cosas y el modo de lograr nuevas formas de pensar.

En la medida que hacemos intervenir nuestros esquemas referenciales para la interpretación de la realidad, no sólo se logra el proceso de construcción del conocimiento, sino también la modificación del hombre y de la realidad.

### **Vinculación de la razón teórica y la razón categorial en el proceso de construcción del conocimiento**

En las reflexiones anteriores hemos tratado de establecer la relación entre el currículo y la formación docente, para lo cual nos hemos centrado en la práctica educativa que el docente desarrolla, apoyándose en lo estructurado, lo sistematizado, para lograr el proceso de construcción del conocimiento. Los planes y programas de estudio y la participación del docente y del alumno conforman este proceso de enseñanza-aprendizaje del cual nos da cuenta la didáctica, pero desde una visión transformadora del conocimiento y la realidad, que exige una participación crítica y activa tanto del docente como del alumno.

Corresponde al docente conjugar las estructuras teóricas de explicación con la forma de razonamiento que incorpora la situación concreta que debe pensarse. En este sentido, debe analizar la complejidad entre lo dado (teórica o empíricamente) y lo dándose o potencial en función del campo de objetividades posibles; esto implica salirse de lo dado teóricamente y remitirse a un proceso de investigación permanente.

En este sentido, el proceso de la construcción del conocimiento implica la subordinación de las exigencias teóricas a las exigencias epistemológicas, para evitar que el razonamiento se restrinja a la lógica interna del esquema explicativo.

En el proceso de construcción del conocimiento, la teoría constituye el instrumento a partir del cual se logra el razonamiento y nuevas formas de pensar. En este sentido, la teoría, lo dado, constituye lo que Zemelman<sup>3</sup> ha denominado "la razón teórica", que implica la transmisión de conceptos y propicia la vinculación con la realidad.

Para Zemelman, la realidad cumple la función de una exigencia de objetividad que rompe con cualquier organización conceptual previamente establecida. La transmisión de lo ya estructurado se logra a través de la explicación. La razón teórica exige del uso de los conceptos para arribar a la enunciación del conocimiento organizado. A partir de la razón teórica se pueden generar nuevas formas de pensar, es decir, lo dándose o razón categorial.

La capacidad de pensar y la capacidad de explicar no siempre van juntas; podemos organizar un planteamiento crítico y no ser explicativos, o viceversa; estos dos aspectos deben conjugarse en el acto de enseñar a pensar pensando, y para ello se requiere subordinar la trasmisión de la información a las formas de pensar.

Las formas de pensar son formas de relacionarse con la realidad, esto es, apropiarse de ella para explicarla, problematizar o formarse juicios. En estos procesos están presentes los parámetros culturales, de valor, ideológicos y dogmáticos, que van a influir en las formas de pensar.

La didáctica puede indicarnos una lógica del pensamiento para lograr desentrañar la influencia de los parámetros anteriores. El docente llega con un universo de conocimientos y de vida ya estructurado. No se trata de que rechace el conocimiento ya adquirido, sino que lo desestructure y lo enriquezca, que logre una ruptura de estereotipias, ya que éstas se convierten en obstáculos que no permite lograr nuevas formas de pensar.

La razón categorial, para Zemelman, consiste en la transmisión de formas de pensar, e implica pensar, ordenar, estructurar, racionalizar; implica a su vez la ruptura de una estructura lógica y la incorporación de una realidad no prevista.

La razón categorial consiste en aprender a razonar desde lo que se sabe para lograr la cristalización del razonamiento humano, que a su vez constituye la base de nuevos procesos.

La vinculación de la razón teórica y la razón categorial en el proceso de construcción del conocimiento exige pensar desde lo que se sabe, para lo cual se requiere una organización sistemática del conocimiento y la capacidad de pensar del sujeto.

La capacidad de pensar del sujeto, en la trasmisión de formas de pensar durante el proceso enseñanza-aprendizaje, exige por parte del docente la capacidad de enseñar a pensar pensando, y una forma lógica de pensar a través de la observación, la estructuración y desestructuración, la construcción lógica, la problematización, la apertura, el cierre y la apertura y la subordinación de la trasmisión de la información a las formas de pensar. De esta manera, la razón categorial conduce tanto al docente como al alumno a la construcción de nuevos conocimientos.

### **Las formas de pensar como método en el proceso de construcción del conocimiento**

*¿Cómo vincular el uso de la razón con el proceso enseñanza-aprendizaje?*

No es suficiente partir de los contenidos teóricos, de lo acumulado y asimilado para propiciar la construcción del conocimiento; es necesario tener claridad en la lógica de relación con lo real que le es implícito. En este sentido, se impone la necesidad de convertir a lo real en objeto de razonamiento y no sólo limitarse a su explicación. Se sobrepone la capacidad de pensar sobre lo real antes que limitarse a la explicación sobre los contenidos ya sistematizados y teorizados.

El uso de la razón implica una toma de conciencia, y ésta permite el desarrollo de una metodología que no son reglas, sino formas de pensar acordes a una realidad a la cual el sujeto responde tomando lo acumulado

para modificarlo. Entendemos al método como la forma en que opera el razonamiento, independientemente de los mecanismos instrumentales que se presentan en el análisis de una situación. En este caso nos referimos a la situación del proceso enseñanza-aprendizaje, en el cual interviene la razón, como método para lograr la construcción del conocimiento. El razonamiento como conciencia del sujeto cognoscente y como conocimiento particular se convierte en procedimiento para lograr nuevas formas de pensar.

La vinculación del método y la razón no pueden quedar fuera en el proceso de la organización sistemática del conocimiento, y por ende en su construcción. Dicha vinculación nos remite de nuevo a la teoría como instrumento del razonamiento para propiciar nuevas formas de pensar.

En el proceso enseñanza-aprendizaje es posible incorporar el desarrollo del razonamiento de los alumnos a partir de la explicación de los contenidos, que son objeto de análisis para lograr nuevas formas de pensar. De esta manera estaremos propiciando la vinculación de la razón teórica con la razón categorial.

La explicación es una empresa cargada de teoría y representa una postura teórica del especialista, en este caso del docente; corresponde a la adecuación con lo real; es un modo particular de apropiación de la realidad y no excluye otras modalidades de apropiación racional. La relación con la realidad puede darse según el modelo de la explicación o según el modelo del objeto. La explicación debe ser el punto de partida para que intervenga el razonamiento en la configuración de la realidad como un campo posible de ser construido; en este sentido, surge la necesidad de comprender la relación con la realidad como un "campo de observación"<sup>4</sup>, resultante de cierta acumulación teórica, pero a la vez de su propia crítica, que da como resultado la construcción de nuevos objetos.

Es necesario definir objetos que expresen una problematización que trascienda los límites de las determinaciones teóricas.

La incorporación de estructuras teóricas de explicación como una exigencia de realidad, nos permite desentrañar la compleja relación entre lo dado teóricamente y lo dándose como potencial para arribar a nuevas construcciones; esto exige tomar distancia o salirse de lo dado, teóricamente para abrir una problematización que nos acerque a la relación con la realidad. Hablamos de la apertura que surge de la necesidad de construir la situación concreta a partir del logro de formas de pensar diferentes como una exigencia de realidad no prevista, lo cual implica, a su vez, la subordinación de lo teórico a lo epistemológico.

La subordinación anterior facilita la apertura hacia nuevas formas de pensar, partiendo de los conceptos pero sin quedarse en ellos; es decir, usando la teoría por medio de la explicación para permitir la apertura hacia la conformación problemática.

El uso de la teoría como punto de partida de la apertura del razonamiento nos conduce a analizar la importancia de los conceptos llamados ordenadores de la relación con la realidad.

Los conceptos ordenadores surgen de la descomposición de la estructura general de una teoría en sus componentes conceptuales y cumplen la función de delimitar las relaciones posibles de la realidad y organizar dichas relaciones.

Los procesos que conforman la realidad no se encuentran desarticulados entre sí, pero sus relaciones son susceptibles de ser reconstruidas.

Los conceptos ordenadores nos apoyan para analizar estas relaciones y evitar la fragmentación de la realidad, considerando la articulación entre los diferentes procesos que la integran.

La teoría como generadora del razonamiento conduce a la definición del objeto y, a su vez, posibilita su problematización para arribar a cambios en los esquemas teóricos que facilitan la construcción.

## **Lenguaje y razonamiento**

Para explicar la teoría como apertura del razonamiento, el docente se apoya en el lenguaje. éste constituye el instrumento del hombre para comunicarse y es un factor determinante en la transmisión del conocimiento. Esto no quiere decir que sólo a través del lenguaje, y en este caso del habla, pueda lograrse una comunicación humana, pero sí es importante señalar que en el proceso enseñanza-aprendizaje desempeña un

papel importante. Al convertirse en instrumento para la explicación, es frecuente observar cómo se abusa del lenguaje, sobre todo cuando el docente desarrolla su explicación adoptando una actitud prepotente ante los alumnos, convirtiendo al lenguaje en factor externo de poder.

En el proceso de comunicación y transmisión de conocimientos, el uso del lenguaje puede convertirse en gestador de ideas a partir de lo que se explica. Existe relación entre el lenguaje y el pensamiento, y en este sentido las formas de interpretar el mundo y las formas de pensar se manifiestan a través del lenguaje.

El lenguaje representa un problema central como organización de contenidos dados, o sea, la lógica de significados.

La lógica de significados es la que generalmente utiliza la estructura dominante para presentar los contenidos, las teorías acordes a una ideología que le interesa reproducir. En este sentido, hace intervenir al lenguaje usándolo como expresión de lo indeterminado, como una manifestación de lo no dado, lo no organizado, podríamos decir en el plano educativo, del currículo oculto.

A partir de los significados que presenta la estructura dominante debe surgir la lógica de significantes, es decir, el proceso de desestructuración de esa estructura, de esa lógica; esto se traduce en la lectura de la realidad para interpretarla y participar en su transformación. Podemos decir entonces que el lenguaje como algo dado, los significados, y el lenguaje como lo no dado, los significantes, están presentes en el proceso educativo a través de la práctica docente en el proceso enseñanza-aprendizaje en el cual se propicia la vinculación de lo dado-dándose por medio de las formas de pensar que nos llevan a la construcción del conocimiento, para lo cual es preciso tomar los significados y los significantes y lograr una interpretación del mundo coincidente con el desarrollo del pensamiento.

El desarrollo del pensamiento está relacionado con la experiencia del sujeto, que a su vez hace parte de su esquema referencial, el cual hace intervenir en el proceso de construcción del conocimiento. Para lograr la lógica de significantes, lo no dado, pero posible de darse, es necesario rescatar al sujeto en su experiencia y forma de vida; formular conceptos que signifiquen la actividad cotidiana, dándole posibilidad al objeto de estudio de que esté allí para ser trabajado en todas sus dimensiones y relaciones, y paralelamente conformar un auditorio que comprenda el producto.

Al respeto, Jacques Lacan dice:

...antes de la palabra nadie es ni no es. Sin duda todo está siempre allí pero sólo con las palabras, hay cosas que son, que son verdaderas o falsas, es decir que son, y cosas que no son, sólo con la dimensión de la palabra se cava el surco de la verdad en lo real. La palabra sólo es palabra, en la exacta medida en que hay alguien que crea en ella.<sup>5</sup>

En concordancia con Lacan, rescatamos el valor del lenguaje como génesis del pensamiento y el desarrollo del razonamiento en el proceso de construcción del conocimiento y modificación de la realidad.

En el proceso enseñanza-aprendizaje utilizamos tanto el lenguaje hablado como el escrito, en este último siempre están presentes las connotaciones ideológicas conducentes a una cierta interpretación de la realidad; a través de la explicación de lo escrito se pueden generar formas diferentes de esa interpretación, de allí que volvemos a aseverar la vinculación que existe entre el lenguaje y construcción, lenguaje y conocimiento.

Coincidimos con Adam Schaff<sup>6</sup> cuando dice:

...el uso del lenguaje implica el pensamiento, no se puede utilizar un lenguaje sin pensar. Cualquier pensamiento, cualquier forma humana de pensar implica el uso de un lenguaje determinado, y por un principio, uno ya formado y apropiado por el individuo en el curso de la comunicación interhumana.

En el sentido del autor, y ubicándonos en el proceso enseñanza-aprendizaje, la verbalización del pensamiento en el proceso cognoscitivo a través de la explicación va unida a las formas de pensar.

La explicación que se lleva a cabo en el proceso enseñanza aprendizaje, tanto de contenidos como de conceptos o teorías, por medio del lenguaje, que también es pensamiento, debe conducir a generar otros

pensamientos, otras explicaciones, otras formas de pensar que faciliten la problematización conducente a la construcción del conocimiento.

La problematización implica la apertura hacia la realidad en el marco de la relación dado-dándose.

Para lograr el razonamiento analítico sobre la realidad, es necesario concebirla en las múltiples relaciones a partir de sus componentes, lo cual nos permite tener diferentes estructuras explicativas que nos remitan de nuevo a la visión de totalidad y den paso al razonamiento sobre lo no previsto, lo dándose.<sup>7</sup>

Al trascender lo teórico con la capacidad de leer la realidad desde lo ya organizado podemos llegar a pensarla en una forma crítica o problemática, esto ocurre cuando nos salimos de lo dado. Para lograr lo anterior es necesario reconocer los campos de objetos, es decir, la relación entre los esquemas explicativos y las exigencias epistemológicas de la articulación; la lectura teórica de la realidad es necesaria, y es a partir de ésta que podemos razonar o problematizar para determinar si es posible la aplicación de dicha teoría en un contexto.

El campo de objetos cumple la función epistemológica de colocarnos fuera de la teoría para poderla usar sin llegar a hacer ninguna afirmación teórica sobre la realidad; nos permite salirnos del objeto ubicado en el marco de la teoría y de sus restricciones y nos conduce a detectar a la realidad como una opción en la que se puedan seleccionar objetos para su construcción.

En consecuencia, y ubicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lograr una problematización para la construcción del conocimiento consiste, en gran medida, en convertir a lo real en pensable y no sólo en explicable, partir de la teoría para lograr la apertura hacia lo posible de construirse.

Un ejemplo de esto son los programas de estudio, donde están presentes los contenidos, las teorías que nos hablan de una realidad a ser transmitida; ¿será posible, a partir de ésta, propiciar formas de pensar diferentes sobre la realidad, salirse de ella, pero partir de ella, de los contenidos, por medio de la explicación, para generar nuevas construcciones?

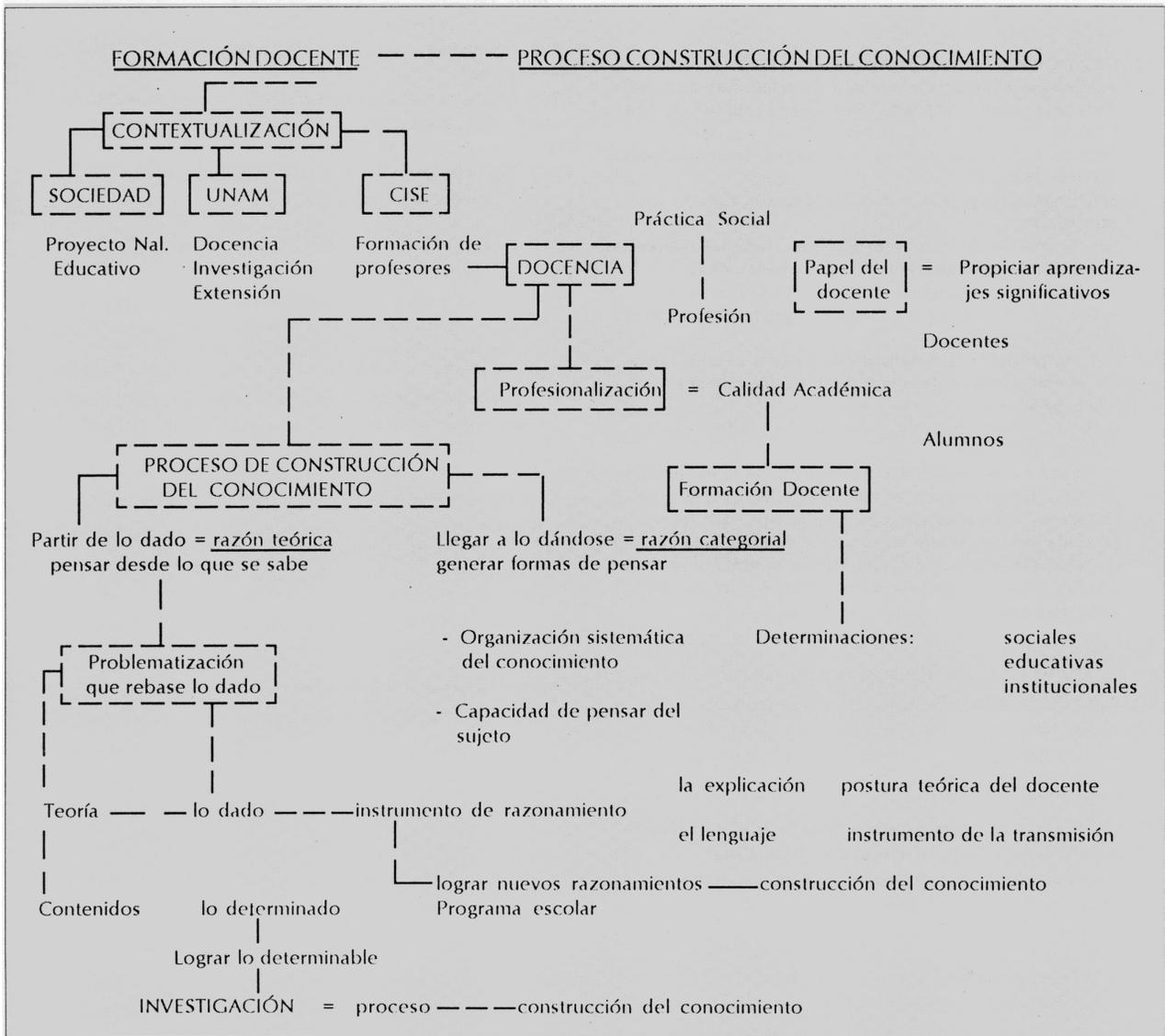
Para lograr lo anterior es necesario analizar los contenidos de los programas de estudio, por medio de la capacidad explicativa del docente, y sentar las bases para propiciar la razón categorial a través de la problematización de esta realidad dada en los contenidos, organizada pero en movimiento. La capacidad de explicar y la capacidad de pensar lo que se explica conduce a la posibilidad de desestructurar lo estructurado, pensar y analizar una realidad no prevista ni pensada antes. Partir de lo evidente y lograr una ruptura, la cual implica nueva organización de una realidad no prevista; romper una estructura dada para enseñar a pensar pensando. Así el acto de enseñar se convierte en una forma de pensar; en este sentido es importante incorporar la observación hacia lo ya estructurado y organizado para lograr la organización de lo posible, de lo dándose, y abrir paso a la problematización.

La problematización implica un cuestionamiento de las formas teóricas cerradas, ya cristalizadas por los mecanismos de circulación del conocimiento, como son los aparatos educativos. Una problematización que recupere la historicidad del conocimiento desde su construcción y según un uso crítico de la acumulación. Problematizar no es cuestionar lo dado desde un ángulo disciplinario, sino desde la exigencia epistemológica definida por las relaciones articuladas que permiten definir la base de opciones de teorización de objetos posibles. Lo central en la problematización es dudar de lo dado como conformador de un contenido teorizable.

La problematización no admite el reduccionismo a ninguna estructura teórica, pero sí constituye la crítica al problema originario, a fin de transformarlo en un campo de objetos desde el cual poder seleccionar la estructura teórica coherente. Aquí interviene de nuevo la apertura como forma articulada de pensar sin precipitar ninguna jerarquización sobre los contenidos.

La problematización implica un reto para quienes estamos involucrados en la tarea de lograr, a través del proceso enseñanza-aprendizaje, la construcción del conocimiento y en consecuencia un reto para participar en este proceso de socialización en una forma crítica y desalienante.

El esquema que presentamos a continuación tiene la finalidad de sintetizar e integrar lo ya expuesto en líneas anteriores; rescata los ejes ordenadores del trabajo como son: la docencia, papel del docente, profesionalización, formación docente y el proceso de construcción del conocimiento.



### A manera de conclusión

Las reflexiones anteriores sólo tienen el propósito de abrir nuevas discusiones sobre la importancia que reviste el problema de la construcción del conocimiento ubicado en el proceso enseñanza-aprendizaje, discusiones que seguramente se verán enriquecidas con la experiencia del docente al trabajar los programas de estudio con sus grupos de alumnos para favorecer el acrecentamiento científico en su práctica educativa.

La formación docente y su vinculación con el proceso de construcción del conocimiento implica tomar en cuenta a los protagonistas de dicho proceso, como son el docente y el alumno.

La docencia se desarrolla bajo circunstancias que no siempre son favorables para lograr la formación de los profesionales requeridos por la sociedad. Las determinaciones sociales, institucionales y económicas repercuten directamente en el proceso enseñanza-aprendizaje, de ahí que hemos hecho algunos comentarios para ubicar a la docencia como una práctica social que rebasa los límites áulicos. La necesidad de rescatar a la docencia como una profesión requerida por la sociedad nos conduce a trabajar sobre lo que es e implica la profesionalización de la misma, con la finalidad de lograr la calidad académica, tanto de los docentes como de los alumnos.

Lo anterior nos lleva de nuevo a afirmar que es necesaria la formación del docente, tanto del que ya está en ejercicio como del que se va a incorporar a esta práctica, para responder en forma significativa y con alta competencia profesional a las expectativas y requerimientos sociales, institucionales e individuales.

## NOTAS

1. DE LA ORDEN, A. "Un problema inaplazable: la formación del profesorado". En: *Revista de Educación*. Año XXX, No. 269. Enero-abril, 1982. Cd. Universitaria. Madrid 3: 7-14.
2. PANSZA GONZALEZ, M., E. Pérez Juárez y P. Morán Oviedo. *Fundamentación de la didáctica*. Tomo I. Gernika, México, 1986: 23.
3. ZEMELMAN, Hugo. *Uso crítico de la teoría*. Colegio de México, 1987.
4. Una lectura de los conceptos que trasciende las referencias empíricas de cada concepto. Es el momento de la teorización. En: ZEMELMAN, Hugo. *Uso crítico de la teoría*. Universidad de las Naciones Unidas, El Colegio de México, 1987: 128.
5. LACAN, Jacques. "El seminario de Jacques Lacan". Libro I, *Los escritos técnicos de Freud*. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1981, 333 p.
6. SCHAFF, Adam. *Lenguaje y conocimiento*. Edit. Grijalbo, México, 1975: 143.
7. Es mucho lo que puede decirse respecto de la importancia del lenguaje en el proceso del conocimiento, pero solamente lo incorporamos en este ensayo para tener presente que su estudio no se puede dejar de lado cuando se habla del proceso de comunicación humana, y en nuestro caso en el proceso de construcción del conocimiento.

## BIBLIOGRAFÍA

- BARCO DE SURGHI, S.  
1988. "Lecturas en torno al debate de la didáctica y la formación de profesores", en: *Antologías de ENEP-Aragón*, UNAM, México.
- BARABTARLO, A. y M. Theesz  
1983. "Algunas consideraciones sobre la investigación-acción y su aplicación en un país capitalista dependiente: La formación de profesores en México", en: *Foro Universitario*, núm. 33.
- BERRUEZO, J.  
Formación de profesores desde una perspectiva de clases, UAM-Azcapotzalco, México.
- DE LA ORDEN, A.  
1982. "Un problema inaplazable: La formación de profesorado", en: *Revista de Educación*. Año XXX, núm 269 (Madrid).
- GALAN GIRAL, I., D. E. Marín  
1988. "Investigación para evaluar el currículo universitario", en: *Antologías para la actualización de los profesores de enseñanza media superior*. Porrúa, UNAM, México.
- HIRSCH ADLER, A.  
1983. "Problemáticas relevantes y tendencia de la formación de profesores universitarios en el país", en: *Foro Universitario*, núm. 34.
- MORAN OVIEDO, P., et al.  
1986. *Fundamentación de la didáctica*, Tomos 1 y 2. Ediciones Gernika, México.  
1982. "La formación de profesores (Sinopsis histórica)". Documento en torno a la investigación sobre los trabajadores de la educación, presentado al Congreso de Investigación Educativa, en: *Foro Universitario*, núm. 19.

PANSZA GONZALEZ, M.

1988. Pedagogía y currículo. Ediciones Gernika, México. et al.

1986. Fundamentación de la didáctica y operatividad de la didáctica. Tomos 1 y 2. Ediciones Gernika, México.

PITSCH K., H. y M. P. Jaffrennou

1983. "Investigación, docencia y sociedad", en: Foro Universitario, núm. 33.

SCHAFF, A.

1975. Lenguaje y conocimiento. Grijalbo, México: 5-11.

VALLE R., Federico, et al.

1976. "Modelo curricular de formación de docentes en estudios de maestría. Descripción y funcionamiento", en: Revista de Educación Superior, núm. 18.

ZEMELMAN, H.

1975. "Uso crítico de la teoría", en: En torno a las funciones analíticas de la totalidad 1. Universidad de las Naciones Unidas, El Colegio de México, México.

1983. Historia y política en el conocimiento. Serie Estudios 71, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, México.

1987. "Jornadas III". Conocimiento y sujetos sociales. Contribución al estudio del presente III. El Colegio de México.