

29 N 31

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGIA



FACULTAD DE FILOSOFIA  
Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGIA  
COORDINACION

*UoBo*  
*No Patricia Oreste*

Trabajo que presenta:  
Francisco Regalado Acuña

Para el examen de Licenciatura en Pedagogía.

Noviembre de 1983.

*UoBo*  
*Francisco*



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

LA FORMACION DIDACTICO-PEDAGOGICA DEL PROFESORADO  
DE LA ESCUELA NACIONAL DE ENFERMERIA Y OBSTETRICIA  
DE LA U.N.A.M.

# I N D I C E

	Pág.
Justificación .....	4
Introducción .....	6
Cap. 1 La práctica educativa en la escuela capita <u>l</u> lista.....	8
Cap. 2 Características de la práctica docente en la Escuela Nacional de Enfermería y Obste- tricia de la UNAM.....	22
2.1. La práctica profesional y la enseñan- za de la enfermería. Análisis históri <u>c</u> co.....	22
2.1.1. El surgimiento del IMSS y la - práctica y enseñanza de la en- fermería.....	26
2.2. El plan de estudios de la ENEO.....	33
2.3. Características institucionales de la práctica docente en la ENEO.....	41
2.4. La práctica profesional dominante en enfermería y la práctica docente en - la ENEO.....	44
Cap. 3 La formación docente en la ENEO.....	53
3.1. Los formadores de docentes de la ENEO	65
3.2. Perspectivas para la formación de do- centes en la ENEO.....	71
Conclusiones .....	77
Bibliografía .....	80

A Isabel Reynoso.

## JUSTIFICACION

Hasta iniciar mi práctica laboral tuve conocimiento de la formación docente y, para sorpresa mía, constituía una de mis obligaciones. Afortunadamente llegué a un equipo de trabajo comprensivo de las deficiencias de todo recién - egresado universitario y se me dio el espacio necesario - para aprender ya sobre el trabajo mismo:

Desde entonces entre los compañeros de trabajo existía la inquietud sobre las actividades de formación de profesores, inquietud que empecé a compartir. Nos preocupaba el desarrollo que iba teniendo cada curso, la actitud de los maestros, nuestro desempeño como coordinadores del trabajo con los materiales de lectura y más. Después nos dimos cuenta que la inconformidad era generalizada; en varias instituciones de educación superior pasaba algo similar. Tiempo después la inconformidad empezó a dar frutos, se organizaban eventos de crítica al planteamiento de la tecnología educativa, aparecían publicaciones o documentos analizando diversos aspectos didáctico-pedagógicos, como por ejemplo, evaluación y objetivos, vinculación entre teoría y práctica, organización y selección de contenidos, etc. Pero a pesar de todos los esfuerzos no se logró concretar "la propuesta alternativa", propuesta que todos esperábamos de alguna manera, y que será difícil de llevarse a cabo.

Este trabajo de análisis de la práctica docente y la práctica de formación de docentes en una institución particular: la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia se inscribe en esta búsqueda con una diferencia sustancial, propone el abandono de "la alternativa" en favor de líneas de trabajo que siendo históricamente viables, incidan críticamente en la modificación de la práctica docente. Su finalidad es pues, contribuir a que los docentes conscientes de las limitaciones tanto sociales como institucionales, asuman un rol de problematizadores de su propia práctica.

Quisiera hacer notar que si bien este trabajo surge de la reflexión conjunta sobre el quehacer que compartimos los compañeros del Departamento de Pedagogía de la ENEO, es mi absoluta responsabilidad lo aquí planteado.

## I N T R O D U C C I O N

Nadie en nuestros días niega la importancia del quehacer educativo para la continuidad o transformación del modo de organización de cualquier sociedad, al grado que parece inconcebible que un proyecto de reproducción o transformación social no vaya acompañado de un proyecto educativo que difunda la concepción del mundo de aquellos que dirigen ese proyecto social.

En este sentido, la Escuela ha jugado un papel fundamental, ya que en tanto instancia creada expreso para la enseñanza, es el marco institucional donde se desarrollan la mayoría de los proyectos educativos estatales. Así pues, la Escuela no es neutral, ni está situada fuera de las contradicciones sociales, es una instancia funcional al Estado y a los intereses que éste defiende. Pero "la escuela es a un tiempo reproducción de las estructuras existentes, correa de transmisión de la ideología oficial, ... pero también amenaza contra el orden establecido y posibilidad de liberación" (1), los docentes y los formadores de docentes al desarrollar una práctica laboral se ubican consciente o inconscientemente en un lugar dentro de la lucha de clases, porque, en efecto, la lucha de cla

---

1. SNYDERS, GEORGES. Escuela, clase y lucha de clases. - 10  
pág. 106.



ses está presente en la Escuela.

Este trabajo ubica a la práctica docente y a la práctica de formación de docentes dentro de las contradicciones sociales que se manifiestan hacia el interior de una institución específica para mostrar la estrecha vinculación - que existe entre la Escuela y la formación social.

Así pues, en el primer capítulo se hace una caracteriza - ción de la práctica educativa y de la práctica docente - dentro del modo de producción capitalista, para después - en el segundo capítulo analizar las modalidades que adop - ta la práctica docente hacia el interior de la Escuela Na - cional de Enfermería y Obstetricia. En el tercer capítu - lo se aborda la problemática de la formación de los docen - tes de la ENEO analizando los aciertos y limitaciones que ha tenido esta tarea en los últimos años. Finalmente se presentan algunas líneas de trabajo que podrían, dentro - de lo inmediato, asumir las actividades de formación de - docentes en la misma institución.

## 1. LA PRACTICA EDUCATIVA EN LA ESCUELA CAPITALISTA.

En los trabajos donde se abordan aspectos de la problemática, es común encontrarse con una definición de lo que - a juicio del autor debe entenderse por "Educación"; no es extraño igualmente, topar con definiciones que nos remitan a los niveles etimológicos, como tampoco lo es, encontrarse con quien defina a la educación como un proceso de transmisión de la cultura de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes.

Tales definiciones, si bien es cierto que pueden posibilitar análisis que ayuden a una clarificación del término o a una comprensión de cómo es que a través del tiempo pueden mantenerse pautas de comportamiento ancestrales, presentan limitaciones para el estudio que aquí se pretende.

El considerar a "la educación" como algo universal — si bien es cierto que en toda organización social existe un proceso educativo — más que ayudar a la comprensión de la problemática educativa, confunde su percepción. De ahí la necesidad de ubicar a la educación en una situación histórico-social concreta. Es por eso que comparto la conceptualización que hace García en el sentido de considerarla en tanto práctica social; es decir, como un quehacer humano determinado y analizable en el contexto social

en el que se desarrolla. Considerar a lo educativo como producto de la actividad humana inserta en una determinada formación económico-social, aporta elementos teórico-prácticos que nos permiten iniciar la explicación de las innumerables contradicciones que se nos presentan en el diario acontecer educativo y de esta manera, precisar las características que adopta lo educativo en un contexto social específico\*.

De esta manera, si bien la práctica educativa a groso modo, podemos caracterizarla como un proceso de integración transformación de ciertos sujetos a las estructuras de una formación social, la práctica educativa "se constituye como una particularidad de la totalidad social concreta manifestando, por tanto la universalidad y la singularidad los procesos sociales de los cuales forma parte"(2). Así pues, la práctica educativa tiene la gran virtud de materializar en una situación particular el conjunto de

---

\* Utilizo el concepto de formación económico social para enfatizar, que si bien las formas de organización que el hombre ha construido a lo largo de la historia, tienen en un cierto período muchas semejanzas; éstas dentro de cada país o región, adoptan formas específicas que las diferencian de las demás, y que por lo tanto el análisis de la práctica educativa tiene que insertarse hacia el interior de la dinámica propia de cada formación social.

2. PUIGGROS, ADRIANA. Imperialismo y educación en América Latina. pág. 30.

las relaciones económico-sociales de las que forma parte y que son al mismo tiempo, el marco donde se desarrolla.

El análisis de esta práctica educativa debe tener presente el carácter determinante de los procesos económico-sociales, en relación dialéctica con los procesos ideológico-político-culturales, "ese carácter determinante se expresa en los procesos educativos porque es desde el contexto de las particularidades económico-sociales de la formación social, de donde surgen las necesidades referidas a la reproducción ideológico-social-técnica de la fuerza de trabajo"(3), esto, es particularmente importante cuando a partir de los trabajos althusserianos se puede caer en la tentación de creer que es posible comprender los procesos económico-sociales desde la estructura, "en lugar de utilizar el modelo marxista de estructura/su perestructura con sus características de totalidad "(4).

Con García (5), podemos distinguir tres niveles de análisis de la práctica educativa:

el nivel de hecho. En el sentido de que "la práctica educativa se da antes e indepen -

---

3. Idem

4. Idem

5. GARCIA, GUILLERMO. "La educación como práctica social" pág. 27.

dientemente de que se reflexione sobre ella o se dé como acción - consciente y deliberada".

#### el nivel de propósito

En tanto actividad que se realiza con objetivos más o menos precisos y vinculada estrechamente con una institución.

#### el nivel de reflexión

Entendido como la práctica teórica que produce elaboraciones conceptuales sobre los dos niveles anteriores.

En un país capitalista dependiente como México, dividido en clases sociales antagónicas e inserto a su vez dentro de la división internacional del trabajo, todo análisis - social que se haga, en este caso educativo, debe incluirse dentro del estudio del desarrollo mundial del capitalismo. Obviar estas interrelaciones y determinaciones - desembocarán en estudios incompletos. La práctica educativa y el sistema educativo no son ajenos a la formación social, sino son parte de ella y de ella adquieren sus - características.

Si bien la práctica educativa en cuanto práctica social - desborda los límites institucionales de la escuela, habremos de reconocer que es a través de ésta donde se instrumentan la mayoría de los proyectos educativos estatales. El control sobre la educación formal, es decir, la impartida al abrigo de los recintos escolares nunca ha sido -- abandonado por el Estado, baste revisar la Constitución Política de nuestro país para constatar que en todo momento el Estado Mexicano se reserva el derecho de reconocer o desconocer los estudios que pudieran hacerse en escuelas que aunque no dependan directamente de él, pudiesen volverse "intolerantes".

No está de más precisar la diferencia entre sistema escolar y sistema educativo\*, "el sistema educativo abarca todos los procesos educativos (escolares y no escolares; formales e informales; conscientes e inconscientes que ocurren en la sociedad. El sistema escolar abarca el conjunto de instituciones -públicas y privadas- cuya finalidad explícita es educar. El sistema escolar puede ubicarse en la interrelación entre la sociedad política y la sociedad civil, por lo cual resulta un campo de lucha en el

---

\* la indiferenciación de éstos, nos obligaría a llegar al absurdo de negar la existencia de todas las llamadas culturas populares -por no llamarlas culturas marginadas- y que se manifiestan de muchas formas en la actualidad en nuestro país, ejemplo de ello son los ritos, leyendas, artesanías, bailes, música, costumbres que sin ser objeto de estudio de los programas escolares son vigentes en nuestro pueblo.

cual la disputa por la hegemonía es muy intensa y el Estado necesita mantener un alto control de los procesos que -en él- se desarrollan " (6).

La Escuela tal como la conocemos, es decir, la escuela capitalista juega un rol importante dentro de la formación social, al punto de que no hay gobierno que no establezca programas educativos durante su mandato pero... ¿cuál es ese rol? ¿qué es lo que espera el Estado de la Escuela? o como podría decir Braunstein ¿cuál es el "encargo social" que tiene la Escuela?. Al respecto dice Suchodolski (7) que en el capitalismo "la educación es un instrumento en manos de la clase dominante que determina su carácter adecuadamente a los intereses de clase, así como el ámbito - que abarca la enseñanza para su propia clase y para las - clases oprimidas", más adelante nos dice que ese carácter de clase de la educación y la escuela burguesa se manifiesta primeramente por el hecho de que la educación escolar sólo se concede a los hijos de la burguesía y en segundo lugar en que se le transforma en un instrumento eficaz de la "renovación social". Althusser nos habla de la Escuela en tanto aparato ideológico del Estado de la siguiente manera"... "pensamos que el aparato ideológico de Estado que ha sido puesto en posición dominante en las -

---

6. Adriana Poiggrós. op. cit. pág. 32.

7. SUCHODOLSKI, BOGDAN. Teoría marxista de la educación. - pág. 121.

formaciones capitalista avanzadas... es el aparato escolar" (8), por tanto su función es mantener y reproducir las relaciones de producción imperantes en una formación social. Por su parte Puigrrós nos dice que "los procesos económico-sociales son determinantes en última instancia, pero los procesos ideológicos y, particularmente los procesos educativos, revierten en dialéctico movimiento coadyuvando a la reproducción o a la transformación de la sociedad" (9). Baudelot y Establet analizando a la escuela francesa nos hablan de que una de las funciones de la escuela capitalista es la segregación pues su supuesta "unidad" no se ve en absoluto perturbada por "el hecho de que algunos alumnos abandonen la escuela antes de haberla explorado por completo" la deserción, "no cambia en nada su naturaleza", más bien la confirma pues dentro de la estructura de la pirámide escolar, no hay lugar para todos, aún cuando los administradores escolares expliquen que las deserciones no incumben a la escuela pues, "dependen de la desigualdad de las aptitudes individuales por una parte y por la otra, por la desigualdad de recursos de la familia" (10). En este sentido los autores sostienen que la escuela es un aparato ideológico del Estado con una sola y misma función que dividen en dos aspectos; primero -

---

8. ALTHUSSER, LOUIS. Aparatos ideológicos del estado. pág. 121.

9. A. Puigrrós. op. cit. pág. 22.

10. BAUDELLOT, CHRISTIAN y ROGER ESTABLET. La escuela capitalista. pág. 16



asegurar una distribución material, una repartición de individuos en los dos polos de la sociedad y segundo inculcar la ideología burguesa.

Analizando el trabajo de Baudelot y Establet, Georges Snyders, comparte la aseveración de que "la escuela única" no es realmente única, que no puede serlo en una sociedad dividida en clases; que la cultura impartida en la escuela no es una sola; de un mismo cuño en todas partes, con una única diferencia, de más o menos, según los años de escolaridad; los itinerarios, los objetivos -dice- no son simplemente diferentes sino opuestos; todo lo que sucede en la escuela está penetrado por la división en clases antagónicas" (11). Por su parte Bourdieu y Passeron nos hablan de que "el sistema de enseñanza contribuye de manera inmejorable a perpetuar la estructura de las relaciones de clase y al mismo tiempo a legitimarla. La escuela se confunde con una institución de reproducción de la cultura legítima" (12).

Todas las consideraciones anteriores, de alguna manera es posible constatarlas cotidianamente en las distintas escuelas primarias hasta las universitarias. La escuela "favorece a los favorecidos socialmente, excluye y re -

---

11. Georges, Snyders. op. cit. pág. 21

12. ibidem pág. 79

chaza a los demás"(13) ¿a quiénes se presta más atención e incluso se brinda afecto dentro de los recintos escolares? a quién sino a aquellos a los que no les es extraña la escuela, aquellos para los que la escuela no es más que una extensión de la casa, aquellos que manejan el mismo código y valores que precisamente la escuela busca reforzar. La Escuela no es "apolítica", tiene un propósito político-ideológico fundamental, reforzar la situación de dominación de la clase en el poder a partir de la difusión de su concepción del mundo, porque, como sostiene Telma Barreiro "... a parte del trabajo y de las actividades directamente vinculadas a las relaciones de producción el hombre encuentra en la sociedad opresora otras fuentes que engendran o realimentan permanentemente su alienación" (14) y la escuela es una de esas fuentes, pero debe quedar bien claro cuál es el papel que juega la escuela en esta continuidad del sistema, "jamás en la historia ha ocurrido, ni podría ocurrir, un fenómeno de la alienación ideológica que no estuviese determinado por un fenómeno de alienación de la estructura socio-económica. La alienación ideológica no existe sino como expresión de aquella" (15).

---

13. Ibidem pág. 21

14. BARREIRO DE NUDLER, TELMA. "La educación y los mecanismos ocultos de la alienación" en Crisis en la didáctica. pág. 96

15. SILVA, LUDOVICO. Teoría y práctica de la ideología. - pág. 164.

Dentro de la escuela capitalista se lucha y la lucha es - entre distintas clases, entre distintas concepciones del mundo, entre distintas aspiraciones, distintas costumbres, distintos códigos, distintos tipos de vinculación con el trabajo, con el saber, con las personas, con las cosas; y en esta lucha hay una clase que domina, ésta es la que es tablece su código y su ideología, esta clase no es dife - rente de la que domina al conjunto de la formación social. La escuela no es un mundo aparte del mundo sino que es - parte de él, es parte que lo conforma.

Es necesario pues no olvidar esta realidad, como tampoco abdicar apabullados por un determinismo inmovilista, ya - que la escuela en tanto "instrumento de dominación de clase en manos de la burguesía", en tanto lugar donde se -- desarrolla la lucha de clases, en tanto espacio donde se desarrolla una práctica social, es posible transformarla en "instrumento de destrucción de esta dominación" (16).

En la escuela se adopta, consciente o inconscientemente, una posición, y ésta es entre una práctica educativa in- tegradora, forjadora del "hombre del orden" del que ha -

---

16. LENIN. citado por Snyders op. cit. pág. 34

bla Girardi (17), o bien una práctica educativa liberadora que adoptando el punto de vista de las clases dominadas trabaje por la transformación social y en este sentido contribuya a la construcción y concreción de un nuevo proyecto social. "En el sistema capitalista, la educación liberadora es a la vez posible e imposible. Es importante percibir su imposibilidad, para saber en qué límites se puede realizar un combate realista; y también para que la denuncia de los límites que el sistema impone a la educación, sea un lugar privilegiado del combate revolucionario"(18).

Es precisamente en ese espacio escolar donde pueden evidenciarse la imposibilidad de concreción de las consignas educativas democrático-burguesas. "El derecho a la educación" "la libertad de pensamiento", "la libertad de cátedra", "la formación de un espíritu crítico y democrático" y otras más. "El educador revolucionario ocupará todos los espacios de libertad que, bajo la presión de la conciencia contemporánea, de la contestación de los alumnos y de los docentes, de las ciencias pedagógicas, está obligada a permitir la escuela capitalista" (19).

---

17. "La educación integradora es aquella que tiene como fin real, consciente o inconsciente, integrar al individuo a la sociedad, haciendo de él, un "hombre de orden" mediante la inculcación de la ideología dominante. De esta manera, la educación integradora es factor fundamental en la reproducción de la sociedad". GIRARDI, GIULIO. Por una pedagogía revolucionaria. pág. 37.

18. Ibidem pág. 119

19. Ibidem pág. 125

Detrás de cada docente orgulloso de su "saber científico" y que lo usa como poder a través del lenguaje y actitudes de dominación contra "sus" alumnos; celoso defensor del orden y la disciplina, que busca el reconocimiento a partir de estructurar un discurso que se hace incomprendible para los alumnos y que se vuelve motivo de reprobación, encontramos un defensor de la educación integradora y por tanto obstaculizador de la educación liberadora.

Ahora bien, es preciso no caer en la tentación de creer que el docente "tradicional" "integrador", verticalista, verbalista, cuidadoso del orden y la disciplina se comporte de esa manera porque es "malo" o "no está bien preparado". Pocos son los docentes que no están convencidos de que la manera en que enfrentan la práctica docente es la más adecuada. No dudo en absoluto que cada uno actúa de la manera que cree más provechosa para sus alumnos. Los consejos, las recomendaciones que hacen a los alumnos siempre llevan la mejor de las intenciones, nunca buscando perjudicarlos, el razonamiento que se hace cuando surge alguna inquietud por la forma en que se está educando a los alumnos, no está muy alejada del "... bueno, así me educaron a mí... ¡y no estoy tan mal!". El docente que no ha sentido la necesidad de una modificación de su labor educativa, continuará reproduciendo las modalidades por las que a su vez fue formado, y así, es probable que continúe sin mayores preocupaciones. Por

otro lado, el docente inquieto por buscar nuevos horizontes en el trabajo docente ante las evidentes limitaciones con que se encuentra en la consecución de una labor que - apunte hacia la democracia y la liberación tendrá, por su puesto, un camino diferente.

La tarea de formación de profesores concebida como una actividad de modificación de la práctica docente, implica - la adopción de una línea de trabajo, o bien apunta hacia la "modernización" en el sentido de proporcionar al docente estrategias didácticas (instrumentales) que le permitan tener un "mejor" manejo de los alumnos y de las situaciones grupales, sin proponer ninguna modificación al rol de integrador que se le asigna, asumiendo la actitud gatopardezca como dice Susana Barco "cambiar para que nada - cambie"(20), o bien problematizar al docente problematizándose con él, asumiendo una actitud crítica y constructiva para la transformación de la institución donde están insertos, comprometiendo a los docentes, comprometiéndose con ellos en las tareas de concientización dentro del ámbito escolar para contribuir en lo inmediato a la transformación social.

La formación de profesores sólo tiene perspectivas si --  
adopta esta última opción; sólo si abandona el rol de di-

20. BARCO, SUSANA. "¿Antididáctica o Nueva Didáctica?" en Crisis en la Didáctica. 2a. parte pág. 98

fusor de modelos pedagógicos que enfilan a la alienación - del docente y de los alumnos y en cambio se convierte en - el principal impugnador de estos modelos y trabaja liberando conciencias a la vez que construye y propone líneas de acción para ocupar todos los espacios que la escuela capitalista cede bajo las presiones sociales, sólo así, la formación de profesores tendrá sentido, sólo así podrá realmente formar y no deformar a los docentes.

Pero la formación docente no debe considerarse como la panacea que todo lo soluciona, es un elemento, es un espacio que tiene que utilizarse, pero que tiene que estar inserta en esa escuela, en esa misma donde los docentes desarrollan su práctica. Es algo constitutivo de una formación docente alienante pretender modificar la docencia cuando desconoce el campo donde diariamente, cotidianamente se desarrolla ésta.

De esta manera, puesto que este trabajo se refiere a la formación de profesores de la ENEO, en el siguiente capítulo se analiza las características que asume la práctica docente en la misma institución.

## 2. CARACTERISTICAS DE LA PRACTICA DOCENTE EN LA ESCUELA - NACIONAL DE ENFERMERIA Y OBSTETRICIA DE LA UNAM.

La ENEO como institución educativa, exhibe características que son constantes no solamente en Escuelas y Facultades universitarias, sino también de otras Escuelas Profesionales del Sistema Educativo Nacional, : una estructura académico-administrativa definida, líneas de autoridad verticales, un plan curricular establecido, una comunidad estudiantil y docente desorganizada, una escasa vinculación crítica con los problemas sociales entre otros muchos aspectos. Pero también presenta características que la hacen peculiar como es su vínculo con las grandes instituciones de salud, el tiempo curricular destinado a actividades extra-áulicas, la composición y contratación de la planta docente, la edad y sexo de los estudiantes y las características históricas e ideológicas de su práctica profesional. Estos aspectos le imprimen un sello particular a la práctica docente y nos obligan a realizar un análisis histórico de la profesión y de su enseñanza para poder identificar adecuadamente la problemática actual.

### 2.1 La Práctica Profesional y la Enseñanza de la Enfermería. Análisis Histórico.

La enseñanza formal de la enfermería en nuestro país, se inicia con el siglo. El surgimiento de la práctica



médica hospitalaria con la creación del Hospital General en 1903, marca el inicio de una práctica médica - que liderará el proceso de atención a la salud en lo que va del siglo.

Cuando se crea el Hospital General en 1903, se hace necesario formar al personal que auxilie al médico en la atención de los pacientes. Esta actividad que era ejercida con anterioridad por religiosas y damas de caridad, al surgir la institución hospitalaria como una institución médica, es delegada, o mejor dicho, asumida por personal propiamente de enfermería, "las órdenes religiosas que hasta entonces se habían avocado a la atención de enfermería no fueron suficientes para dar el tipo y la calidad de cobertura que se estaba exigiendo y empieza una demanda de personal, mismo que requiere ser capacitado" (21), pero la influencia religiosa en el quehacer de enfermería perdurará por mucho tiempo. El hecho de ser una actividad justificada ideológicamente por su "ayuda" al desvalido su carís de abnegación marca desde entonces de manera fundamental la práctica y enseñanza de la enfermería. "La enfermedad se caracterizaba -desde la época feudal

---

21. NAJERA, ROSA MARIA. Cuándo y porqué surgen los programas de enfermería a nivel de licenciatura en México, co. pág. 5

como una participación de la gracia de Dios y por con siguiente cuidar del enfermo constituía una obliga -- ción cristiana" (22).

Por las características de su quehacer, la enfermería se inserta como un elemento indispensable para el funcionamiento del sistema de atención hospitalario, -- pues a diferencia del quehacer médico, la enfermera - cuida del paciente las 24 horas del día.

En 1907 se funda la Escuela de Enfermería del Hospi - tal General, para 1911 se incorpora por coyunturas po - líticas a la Facultad de Medicina de la entonces Uni - versidad Nacional de México (23).

Inicialmente, antes de la elaboración de un plan de - educación para enfermería, la instrucción de las futu - ras enfermeras "era realizada en servicios hospitala - rios con poca o ninguna teoría, las instructoras eran las mismas enfermeras jefes o supervisoras del hospi - tal, las alumnas de enfermería podían observar direc - tamente muchas técnicas de enfermería en el tratamiento del paciente, fue esa una de las razones que fortalecieron

---

22. Ibidem pág. 3

23. BRAVO PEÑA, FEDERICO. "Historia de la enfermería en - México". pág. 101

el aprender haciendo sin ninguna explicación teórica" (24). Esta vinculación directa entre el desempeño la boral y la docencia en enfermería marca, también, -- otra de las características fundamentales en la enseñanza de enfermería.

El primer plan de estudios para la carrera de enfermería, diseñado por la Escuela de Medicina en 1911 (25), estaba estructurado de acuerdo con las actividades que realizarían las egresadas en su desempeño laboral. Este plan, estaba organizado en dos sentidos, por un lado los aspectos teóricos como estudio y forma de los huesos y articulaciones, trayectoria de las principales venas y arterias, nociones de lo que es enfermedad y síntoma, nociones de farmacia y conocimiento de fórmulas farmacéuticas, principales clases de medicamentos, sus dosis, etc., y por otro lado aspectos prácticos de clínica como uso del termómetro, modo de desinfectar las manos y regiones por curar, conocimientos de los principales instrumentos quirúrgicos y uso de ellos, los más sencillos vendajes, manera de cohibir hemorragias, etc.

La docencia en esas fechas era responsabilidad exclusiva

---

24. Rosa María Nájera. op. cit. pág. 6

25. ALATORRE WINTER, EDDA. "Antecedentes históricos de la enseñanza de la enfermería en la UNAM". pág. 6

de los médicos, que para la enseñanza de la clínica - contaban con el apoyo de las enfermeras jefas de servicio. Es hasta 1949 cuando estas actividades son reconocidas dentro del curriculum de enfermería con la incorporación de las materias de Enfermería General y Técnica Hospitalaria. Estas materias permiten que la responsabilidad de formación de las estudiantes de enfermería, fuera compartida entre un profesor médico - titular que enseña los aspectos teóricos y una instructora de enfermería que enseña los aspectos prácticos de clínica, además de vigilar y controlar la disciplina de las estudiantes.

### 2.1.1 El surgimiento del IMSS y la práctica y enseñanza de la enfermería.

En la década de los cuarenta, el desarrollo industrial y la consolidación de las organizaciones gremiales de los trabajadores de la industria (CTM), dan origen al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). Esto, por supuesto, no es un acto de buena voluntad del Estado, sino que responde a las necesidades que tenía el sistema productivo y reproductivo del país, de mantener "sana" la mano de obra que permitiera consolidar el desarrollo industrial reiniciado por la conflagración mundial. Es en 1940 durante el régi-

men de Avila Camacho que se reinicia el apoyo al sector industrial, esta actividad, olvidada desde la época porfirista, se explica por el inicio de la Segunda Guerra Mundial "La contienda aumentó notablemente la demanda externa de ciertos productos mexicanos, a la vez que eliminó la competencia del exterior en otros campos relacionados con el mercado interno" (26). Esta situación permitió desarrollar la capacidad industrial instalada en el país, que no se había empleado por falta de estímulos y garantías gubernamentales. Y puesto que el elemento fundamental de esta reactivación económica era el proletariado, se crea un establecimiento donde el obrero y su familia puedan ser atendidos en caso de enfermedad. "La seguridad social es un elemento de equilibrio económico, la estructura y orientación del consumo están vinculados a los mecanismos de redistribución del ingreso nacional y el equilibrio político está garantizado por la su- presión de los peligros que las enfermedades representan para aquellos cuyos ingresos son escasos y, por la relación de fuerza que se establece entre los distintos grupos de presión y el Es

---

26. STERN, CLAUDIO. et al Migración y Marginalidad en la ciudad de México. pág. 20

tado para obtener mejores servicios de salud, - así pues, se puede considerar que la creación de la seguridad social es el resultado de las exigencias del sistema económico y el resultado de una lucha política" (27).

Con la creación del IMSS la enseñanza de la enfermería recibe un fuerte impulso y en 1944 la Escuela de Enfermería se independiza de la Facultad de Medicina y se le reconoce como Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia. De igual modo, también a partir de esas fechas, vemos surgir, con la expansión del propio IMSS, que éste crea su propia escuela de enfermería para poder cubrir sus demandas de este personal. En 1945 se funda también la escuela de enfermería del Instituto Nacional de Cardiología, a la par del surgimiento de escuelas particulares como la del Instituto Marillac en 1950 y en 1955 la escuela del Hospital Anglo-Americano.

Para 1955 habían 83 escuelas de Enfermería, en la actualidad suman ya 132 en todo el país; de éstas, 21 están concentradas en el Distrito Federal, 28 están incorporadas a la UNAM y 3 pertene

---

27. Rosa María Nájera. op. cit. pág. 12.

cen a la UNAM (28).

Si bien a través del tiempo, el plan de estudios de la Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia fue modificado, estas variaciones nunca desembocaron en una transformación de la práctica de enfermería distinta a como se había concebido desde un principio. Para 1948 los profesores seguían siendo en su totalidad médicos y sólo se contaba con personal de enfermería de los hospitales Juárez y General (29). La concepción que tenía el médico de la práctica de enfermería seguía siendo reafirmada en la práctica docente realizada en la Escuela de Enfermería.

Sería ilusorio pensar que la conformación actual de la práctica de enfermería es responsabilidad única de la estructura médica, las características actuales de la práctica de enfermería son -- primariamente conformadas por el desarrollo del sistema de salud adoptado por el Estado mexicano, donde la "atención a la salud se ha centrado en determinados grupos sociales -la población econó

---

28. S.S.A. Directorio Escuelas de Enfermería de la República Mexicana. Subsecretaría de Planeación SSA 1980.

29. Edda Alatorre. op. cit. pág/ 16

micamente activa vinculada a la industria y trabajadores del Estado- dejando sin protección a un gran porcentaje de la población"(30), donde además, la atención se realiza a nivel curativo y rehabilitatorio, descuidando aspectos fundamentales de prevención de las enfermedades. "La enfermería como carrera y profesión está íntimamente articulada en el sistema social actual, la orientación de los estudios y las modalidades del ejercicio profesional corresponden a los requerimientos del sistema productivo, tal cual se verifican en el modelo de desarrollo adoptado por el país"(31).

El sistema de salud necesariamente refleja las desigualdades sociales generadas por el sistema capitalista dependiente de México. Una forma --ción socio-económica al servicio de las minorías irradia a todos los ámbitos esta desigualdad, el sistema de salud no es la excepción, los servicios de salud no están al alcance de las clases sociales que por su desorganización no tienen capacidad de presión política, como son los desocupados y subocupados de la ciudad y los campesinos con una actividad económica de autosuficiencia.

El Estado garantiza de alguna manera el acceso a los servicios de salud a la población económicamente activa (y por extensión a algunos de sus -

---

30 CORTES, ELVIA. etal. Diagnostico social de la profesión de enfermería en México, en Enfermería Hoy pág. 17

31 Ibidem pág. 51



familiares) cuando enferma y deja de laborar; para que en el menor tiempo posible se reintegre a su lugar de trabajo. Pero también el Estado busca el consenso a su supuesta función de "mediador" y "organizador" social, por esto, -y sobre todo en el discurso- las políticas de salud plantean la extensión de los servicios de atención a los sectores marginados de la sociedad. Estrechamente vinculado con esto se plantea la necesidad de modificar el enfoque de atención; que no sea sólo a nivel curativo sino que también abarque - el nivel preventivo sobre la base de que es más saludable y menos oneroso prevenir que curar. -- También en alguna medida tienen influencia las recomendaciones, que en reuniones regionales o mundiales y que bajo el amparo de organizaciones internacionales de salud (OMS-OPS) se han hecho a los gobiernos de todos los países, por ejemplo la declaración de ALMA ATTA en la URSS en 1978, donde se plantea la salud para todos en el año - 2000 y se sugiere la atención primaria con la participación de la comunidad como estrategia para lograr esta meta.

A la fecha se han elaborado algunos programas de salud que buscan ésta diversificación de la atención. El extinto programa IMSS-COPLAMAR es un ejemplo de ello.

El manejo discursivo que se ha hecho de este tipo de atención a la salud ha impactado en alguna medida los centros de formación del personal de salud. La ENEO específicamente hace pocos años - se dio a la tarea de reestructurar sus planes de estudio para que éstos, respondan a este enfoque

en la atención a la salud; el enfoque preventivo.

La modificación del enfoque hacia la prevención de las enfermedades implica una modificación radical en la enseñanza de la enfermería, porque se pretende que el personal de enfermería se convierta en promotor de la salud en la comunidad - cuando tradicionalmente se le ha formado para laborar en los centros hospitalarios, en la atención a los enfermos.

Aún cuando es claro que la estructura del sector salud no será sustancialmente modificada por su estrecha vinculación con la formación social, es evidente que se abre un espacio que permite a un no muy lejano plazo hacer llegar servicios de salud a lugares y personas que carecen de ellos. Sin olvidar que sólo una transformación radical del modo de organización social permitirá realmente extender los servicios de salud a toda la población, es necesario problematizar, concientizar y ampliar estos espacios para beneficio de la población marginada.

Por otra parte, estas dos posturas en la atención a la salud no son en manera alguna contradictorias, son en cierto modo, complementarias - dadas las características y distribución de la población del país donde un 60% de la población radica en las grandes urbes donde se presentan patologías prevenibles, pero también enfermedades propias de ciudades industrializadas; por otro lado un 40% vive en pequeñas comunidades dispersas por todo el territorio nacional donde las enfermedades prevenibles del aparato digesti-

vo causan graves estragos entre la población. De esta manera el problema salud-enfermedad puede ser enfrentado en lo inmediato pugnando por la realización de las obras infraestructurales que mejoren las condiciones de vida -drenaje, agua potable, pavimentación, vivienda, etc.- y formando personal de salud que pueda desempeñarse adecuadamente en los dos niveles: el preventivo y el curativo.

La ENEO y otras escuelas de enfermería entre sus múltiples problemas, enfrentan la siguiente contradicción, un plan de estudios con enfoque hacia el primer nivel y un mercado ocupacional que fundamentalmente demanda profesionistas con orientación hospitalaria. Esta contradicción está siempre presente en la ENEO y es motivo de constantes comentarios entre docentes y alumnos. Antes de delinear algunos aspectos que considero fundamentales de la práctica docente en la ENEO, quiero hacer una descripción del plan de estudios de la institución, porque es a través de él que podemos encontrar algunos datos que nos permitan descubrir el proyecto social que se tiene de la profesión y porque, a fin de cuentas es el documento vertebral de la institución.

## 2.2 El Plan de Estudios de la ENEO

El plan de estudios de la ENEO aprobado por el H. Consejo Universitario en Septiembre de 1979, está integrado por áreas de conocimiento en contraposición al anterior estructurado por asignaturas.

Algunos de los objetivos del plan de estudios son:

1. Analizar la realidad nacional social (política y económica) como base para identificar y relacionar los problemas de salud y precisar el campo de acción de enfermería en la solución de dicha problemática.
2. Utilizar el método científico como eje central de toda la enseñanza.
3. Diseñar la enseñanza para que el estudiante por sí mismo busque o integre conocimientos, en el estudio de problemas concretos.
4. Diseñar las áreas de enseñanza de tal forma que se considere al individuo tanto en estado de salud como en el de enfermedad dentro de su ambiente social.
5. Orientar la enseñanza a la promoción de la salud del individuo en las diferentes etapas de su desarrollo, para aumentar la esperanza de vida.
6. Considerar a la comunidad como campo de acción del estudiante.
7. Trabajar en forma coordinada con el equipo multidisciplinario en la solución de los problemas de salud de la comunidad.

Las áreas en que está organizado el plan de estudios son:

- 1a. El hombre y su ambiente.
- 2a. Crecimiento y desarrollo.
- 3a. Historia natural de las enfermedades.
- 4a. Enfermería avanzada.

El enfoque del plan de estudios se fundamenta en el proceso Salud-Enfermedad, en el cual la comunidad es el eje de las actividades.

El área I "El hombre y su ambiente", pretende que el estudiante "conozca los aspectos biopsicosociales del ser humano que le permitan ubicarlo dentro de su ambiente y conocer la influencia recíproca que existe entre ambos"(32).

Esta área comprende dos semestres y las asignaturas que la integran son:

Primer Semestre

- Anatomía y Fisiología
- Ecología y Salud

---

32. ENEQ. Plan de estudios de la carrera de enfermería y licenciatura en enfermería y obstetricia. 1979.

- Antropología Social
- Estadística
- Método Científico y Proceso de Atención de Enfermería.
- Introducción a la Salud Pública.

#### Segundo Semestre

- Nutrición Básica y Aplicada.
- Sociología
- Etica
- Etimologías técnicas-médicas
- Fundamentos de enfermería
- Psicología General

El área II "Crecimiento y Desarrollo" abarca un semestre. Se pretende en ella que el estudiante participe en actividades de promoción de la salud y prevención de las enfermedades del individuo en las distintas etapas de su vida, para lograr que en su crecimiento y desarrollo sea en condiciones óptimas.

Las asignaturas que se cursan son:

- Comunicación
- Técnicas de la Enseñanza
- Crecimiento y Desarrollo
- Psicología Evolutiva

El área III "Historia Natural de las Enfermedades" está dividida en tres etapas que corresponden al 4o. 5o. y 6o. semestres. En los dos primeros se agrupan asignaturas que abarcan las diferentes patologías de todos los aparatos y sistemas desde la perspectiva de la Historia Natural periodo prepatogénico y patogénico con sus respectivos niveles de atención, así como la participación del personal de enfermería en cada uno de ellos. En el sexto semestre se abordan padecimientos propios de la infancia y la salud mental comunitaria, su tratamiento y cuidados específicos en enfermería. Con esta área finaliza la preparación del estudiante en el nivel técnico.

Las asignaturas comprendidas en esta área son:

Cuarto Semestre

- Farmacología
- Patología I
- Dietoterapia

Quinto Semestre

- Patología II

- Etica Profesional y Legislación
- Principios de Administración

#### Sexto Semestre

- Patología III
- Patología IV
- Administración en Instituciones de Salud

El área IV "Enfermería Avanzada" es parte del currículum del nivel licenciatura y está ubicada en el 7o. y 8o. semestres. En ella se pretende capacitar al estudiante para realizar funciones de obstetricia, pediatría o salud mental comunitaria; así como su participación en: Los programas de planificación de la salud; Administración en Servicios de Enfermería y Programas Educativos y de Investigación.

#### Séptimo Semestre

- Enfermería Avanzada
- Gineco-Obstetricia I
- Administración en Servicios de Enfermería

#### Octavo Semestre

- Gineco-Obstetricia II
- Sistemas de Enfermería



- Tecnología Educativa
- Seminario de Tesis

Las horas de formación están distribuidas por cada área de la siguiente manera:

A R E A S	Sem.	Horas teoría	Porcentaje	Horas Práctica	Porcentaje	Total horas semestre
Area I El hombre y su ambiente	1o.	496	77.5%	144	22.5%	640
	2o.	336	52.5%	304	47.5%	640
Area II C y D	3o.	224	40.0%	336	60.0%	560
Area III Historia Natural de las Enfermedades.	4o.	194	34.0%	368	66.0%	560
	5o.	160	29.0%	400	71.0%	560
	6o.	192	34.0%	368	66.0%	560
Area IV Enfermedad Avanzada.	7o.	240	43.0%	320	57.0%	560
	8o.	304	54.0%	256	46.0%	560

El plan de estudios se encuentra en su última fase de implementación, los alumnos de licenciatura están cursando en este momento el octavo semestre.

Si bien se han hecho algunos intentos de evaluación del plan de estudios, éstos han sido aislados y sobre

todo se han enfocado a aspectos de rendimiento escolar. Hace falta hacer un plan de evaluación integral, donde participen todos los sectores de la comunidad, para así, saber cuáles han sido las carencias y los éxitos y poder proponer las modificaciones pertinentes; de igual manera programar e implementar un plan de seguimiento para conocer el impacto ya en el mercado ocupacional de los egresados de la escuela.

Por otro lado si bien es cierto que en algunas ocasiones las políticas de salud son enfocadas hacia la atención a primer nivel, la estructura del Sector Salud privilegia la práctica médica hospitalaria y de especialización. Las instituciones de seguridad social son quienes tienen mayores recursos y prioritariamente desarrollan actividades de curación y rehabilitación. La Secretaría de Salubridad y Asistencia quien nominalmente debe cubrir a la población marginada de la seguridad social, tiene comparativamente menos recursos y es quien tiene la tarea de realizar la atención primaria. Esta estructura del Sector Salud determina en mucho la práctica médica dominante y limita las posibilidades de modificación de la práctica profesional planteada en el plan de estudios.

### 2.3 Características Institucionales de la Práctica Docente en la ENEO.

En la actualidad laboran en la ENEO 255 profesores - (33) para cubrir una población estudiantil que durante el semestre 83-1 alcanzó un total de 2380 alumnos (34) inscritos en los diferentes niveles académicos que se imparten en la escuela: nivel técnico (escolarizado y sistema abierto), nivel licenciatura (regular y transitorio<sup>+</sup>) y nivel de especialización (posbásico).

El personal docente de la ENEO está conformado por - dos grupos distintos de profesores.

Grupo de profesionales de enfermería asignados en su mayoría como coordinadoras de los diferentes grupos de alumnos, generalmente son dos profesoras por cada grupo. Sus responsabilidades incluyen la supervisión de todas las actividades que se desarrollan durante el semestre; la coordinación interasignaturas, la en

---

+ El curso especial transitorio para obtener el grado de licenciado en enfermería, fue instaurado con el fin de dar a las profesoras de enfermería la oportunidad de complementar su formación y optar por ese grado académico.

33. Fuente Departamento de Personal de la ENEO.

34. Fuente Sección Escolar de la ENEO.

señanza y evaluación de las prácticas clínicas hospitalarias y comunitarias realizadas por los estudiantes, así como también, la impartición de las asignaturas de enfermería. Este grupo de profesionales suman un 50% del personal docente, de éstos, aproximadamente 83 es decir, un 61% son profesores de asignatura "A" y el resto de nivel "B"; el 43% tienen grado de licenciatura, el 67% el curso de especialización en docencia, el 7.8% no han cursado el bachillerato y el 43% tienen otros estudios profesionales, en su totalidad cuentan con experiencia en la práctica profesional de enfermería y en su mayoría tienen nombramientos de 30 a 36 horas-semana-mes (35).

En lo que refiere a su formación docente como ya mencioné, cerca de 85 de estos profesores han acreditado un curso de especialización en docencia con duración de un año escolar y son pocos los que no han participado en cursos o talleres sobre aspectos didáctico-pedagógicos impartidos ya sea por el Departamento de Pedagogía de la ENEO o por otras instituciones universitarias como el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), el Centro Universitario de Tecnología Educativa para el área de la Salud (CEUTES) o

---

35. ARROYO DE CORDERO, GRACIELA. Propuesta de un plan de trabajo para la ENEO 1982-1986 págs. 14-15

en el Centro de Producción de Recursos Audiovisuales (CUPRA).

El otro grupo de profesores proporciona apoyo académico impartiendo las asignaturas correspondientes a su área profesional, *vr gr.* los médicos "Anatomía y Fisiología", "Patología" o "Farmacología"; los sociólogos "Sociología"; los psicólogos "Psicología General" y "Psicología Evolutiva". Estos profesores asisten por periodos a la escuela, según se esté cursando el semestre al cual han sido asignados y de acuerdo con el número de horas por las que han sido contratados, que por lo general son pocas. En su mayoría sólo cuentan con la formación profesional correspondiente y son pocos los que han participado en actividades de formación docente.

Existen también seis ayudantes de profesor y tres técnicos académicos que desempeñan actividades docentes.

La población estudiantil de nivel técnico constituye el 61% de los alumnos inscritos, y de este porcentaje el 8.47% son alumnos del SUA. El nivel licenciatura representa el 26% y de éstos el 4.7% son alumnos del curso especial transitorio. El 13% restante corresponde a las estudiantes de los cursos de especialización. Un dato muy importante es que el 90% son de

sexo femenino y el 80% son menores de 21 años (36).

Las alumnas del SUA y de los cursos de especialización a diferencia de los otros estudiantes (sin contar del especial transitorio a los del especial transitorio), cuentan con experiencia laboral en el campo de la enfermería, como auxiliares de enfermería y como profesionales, respectivamente.

Puesto que el plan de estudios de nivel técnico y licenciatura está organizado para permitir salidas laterales, los alumnos concluyendo el tercer semestre pueden incorporarse al mercado ocupacional como auxiliares de enfermería, lo cual es bastante común porque en su mayoría los estudiantes proceden de familias proletarias (obreros, empleados, campesinos).

#### 2.4 La Práctica Profesional Dominante en Enfermería y la Práctica Docente en la ENEO.

La enfermería como profesión, se caracteriza por tres líneas de dependencia fundamentales:

- La dependencia de la profesión, respecto a otras profesiones del área de la salud y especialmente de la profesión médica.

- La dependencia desarrollada por el carácter eminentemente femenino de la profesión; es decir, dependencia de la mujer al hombre.
  
- La dependencia relacionada con un nivel más bajo de conocimientos, respecto a otras profesiones que se suponen de nivel superior.

La dependencia en enfermería se disfraza haciéndola ver como una virtud, manejada también, entre los sexos y que se manifiesta en actitudes de sumisión, entrega, incondicionalidad, sacrificio, etc., manteniéndola a través de una organización férrea, altamente jerarquizada similar a la militar, que hace aceptar la dependencia en términos de la organización (37). Esta dependencia que como profesión asume la enfermería se mantiene y reproduce por las propias enfermeras cuando asumen el rol de docentes. Esta conformación de la práctica profesional se manifiesta al interior de la ENEO y se aúna a otras relaciones de dependencia como la del alumno-profesor, alumno-contenido, profesor-contenido, profesor-autoridades, etc. Lo anterior propicia una práctica educativa dependiente "primero, respecto al saber, ante el cual los alumnos se sitúan co-

---

37. MEINSNER, ROLF. "Educación y dependencia en el área de la Salud.

mo consumidores y, segundo, respecto al profesor, ante quien toman un rol receptivo" (38). De igual manera si reconocemos que a través de la actividad docente no sólo se aprenden contenidos sino también formas y modelos de actuación no sólo ante el saber, sino ante otros profesionales y ante las autoridades, no podemos menos que esperar que los estudiantes en su mayoría acríicos y receptivos, adopten el modelo de profesional que se les presenta.

La práctica docente en la ENEO está impregnada por un marcado enciclopedismo, pragmatismo, verbalismo y autoritarismo. Programas como los de "Anatomía y Fisiología" o "Patología", donde si bien los contenidos están agrupados por aparatos y sistemas, adolecen de una delimitación precisa de lo que necesita conocer una estudiante de enfermería para su desempeño laboral a diferencia de un estudiante de medicina, por ejemplo (en algunos casos se trata de minimizar esta carencia incorporando un rubro de "acciones específicas de enfermería") (39). Además la gran cantidad de contenidos que se incorporan a estas asignaturas oca

- 
38. GARCIA, GUILLERMO. "La relación Pedagógica como vínculo liberador" en La Educación como Práctica Social. pág. 54
39. PONCE CORTES, BLANCA JULIA y CATALINA QUEZADA. "Análisis de la Práctica Educativa de la ENEO". pág. 12.



siona que muchos docentes se angustian por la conclusión del semestre sin abordar todos los aspectos que marca el mismo programa, derivando en la exposición de temas, reforzando así, la pasividad de los estudiantes. De igual manera los docentes tienden a preocuparse más por la cantidad de contenidos que incorporan memorísticamente los estudiantes que por la calidad e integración de los mismos. Finalmente habría que mencionar que si bien el plan curricular pretende la integración de las distintas asignaturas en áreas de conocimiento, los docentes por lo general trabajan aisladamente y en muchos casos se reiteran contenidos ya estudiados en otros semestres.

Por otro lado, fundamentalmente en las asignaturas de enfermería aún cuando influyen a las demás, siempre se busca una "aplicación" de todos los contenidos, se explica por ejemplo de una manera descriptiva la somatometría "el tendido de camas" haciendo referencia inmediata a la importancia que estos procedimientos para el desempeño laboral de enfermería. Esto que aparentemente puede parecer como una virtud, se desvanece cuando descubrimos que esos contenidos "teóricos" no son mas que la descripción de lo que empíricamente se hace y que se pretende con ello, darle al contenido un carís de "cientificidad"; así pues hay una fuerte inclinación a la capacitación para ac-

tividades concretas. La "utilidad" se instaure como criterio de validación de los contenidos, si algún aspecto no tiene una aplicación inmediata es subvalorado, "... y "eso" ¿Para qué nos sirve maestro?", es una cuestión que nos plantean a menudo los estudiantes y que muchas veces por la misma dinámica institucional nos cuesta trabajo responder, y "eso" puede ser la lucha de clases, la formación económico-social, las desigualdades sociales de acceso a los servicios de salud, los roles estereotipados en la relación pedagógica, etc. "¿ Y "eso" para qué nos sirve?, si a nosotros cuando entramos a trabajar nos piden ... ".

En su proceso de formación, "la estudiante está expuesta a muchas experiencias que le evocan culpa, humillación, miedo. Los valores que más se enfatizan en el entrenamiento de enfermería son el orden, la rutina, meticulosidad, trabajo duro y cohibición. -- Una de las primeras cosas que la estudiante de enfermería aprende es el hecho de que existe una "manera correcta" de hacer las cosas, de hacer todas las cosas, ya sea hacer una cama o tratar a un paciente que tiene hemorragia. Toda desviación de la manera correcta se corrige a veces duramente "(40).

---

40. Sin autor. "Nursing educación; teach the woman to know her place". pág. 5

La sumisión y la dependencia son aspectos que continuamente se refuerzan en la enseñanza de la enfermería. Lo grave, que aunque explicable no justificable, es que las actuales profesoras de enfermería - que en su tiempo de estudiantes, sufrieron con algunas variaciones este tipo de educación, sean quienes ahora como docentes reproduzcan esta práctica educativa.

El modelo dominante de práctica profesional de enfermería dentro de la ENEO tiene como su principal instrumento de reproducción la acreditación. El reconocimiento y las notas altas, las obtienen los estudiantes que asimilan el modelo presentado, es decir, los que más se parecen al profesor son quienes tienen las mejores calificaciones. Las maneras de legitimar una nota emitida podrán variar de un profesor a otro, algunos hacen exámenes orales, pruebas de opción múltiple, entrega de trabajos, etc., pero lo que es constante es que las notas altas corresponden a los alumnos que expresan fielmente lo "enseñado" por el profesor y respetan o acatan la disciplina. Los alumnos rebeldes son castigados con notas bajas o reprobatorias. A través de estas formas de "evaluar" se hacen evidentes las actitudes de dominación por parte del profesor y de la institución, favoreciendo la adquisición, por parte de los alumnos, de las pau

tas de dependencia, competencia e individualismo características de la profesión en particular y de la estructura social en general. A esto habría que añadir que la procedencia social de las estudiantes, por lo general de familias proletarias, con un reducido ingreso económico, con una cultura marginal y con una estructura familiar que reprime duramente a las mujeres, propicia que muchas estudiantes ni asimilen los modelos presentados, ni adopten una actitud de rebeldía ante la situación educativa que sufren, sino que permanecen en un aletargamiento crónico, que transcurren por la escuela como por inercia y que sólo por condescendencia de los profesores aprueban sus estudios. "La ubicación de la mujer en la familia de bajos ingresos y escasa instrucción y con la asignación de un rol de sumisión al hombre y de sacrificio objetado por los demás miembros de la familia, marca en forma decisiva las aspiraciones de la futura enfermera (41).

Por lo antes mencionado podemos asegurar que la ENEO tanto por sus estudiantes y docentes, como por el mismo reconocimiento al trabajo de enfermería, es una escuela marginada. La mayoría de sus estudiantes son de nivel técnico, aún cuando como resultado de la sa-

---

41. Elvia Cortés. op. cit. pág. 41.

turación de facultades universitarias como Medicina - o Veterinaria, se encaucen a la ENEO a estudiantes de nivel licenciatura que no eligieron a ésta como primera opción. Esto es, muchos estudiantes de licenciatura que por razones de cupo no obtuvieron lugar en -- otras escuelas de la UNAM, deciden estudiar enferme - ría para no perder el año escolar. En cuanto a los - docentes con formación en la enfermería sólo un 43% tiene grado de licenciatura aún a pesar de las facilidades que para obtener el grado da la institución con el curso especial transitorio. Muchas profesoras por el rol social que como mujeres se les asigna en sus - respectivas familias renuncian a la posibilidad de - continuar su formación académica o bien ni siquiera - se lo plantean.

Dentro del mercado ocupacional la enfermería ocupa categorías por debajo de las de otros profesionales. - Por otra parte y como reflejo de la importancia que se le asigna a la ENEO dentro de la propia UNAM baste de decir que es la única, de las escuelas del área de la - salud, que no tiene el grado de facultad.

El rol que se le asigna y asume la profesión de enfer<sup>me</sup>ría en su conjunto, si bien no es resultado directo de la práctica docente realizada en la ENEO -ya que

aquella se haya producida y reproducida fundamentalmente en el interior de las instituciones de salud -- no podemos negar que ésta contribuye a su preservación. Los docentes y formadores de docentes no somos ajenos a esta situación. Decíamos en el primer capítulo que la Escuela en tanto instrumento de dominación y subordinación puede ser transformada en instrumento de destrucción de esa dominación, así pues, de la asunción por los docentes de esta tarea histórica dependerán las posibilidades de transformación de la práctica docente en la ENEO.

### 3. LA FORMACION DE DOCENTES EN LA ENEO-UNAM.

Para referirnos a los esfuerzos que encaminados a la formación de profesores se han realizado en la ENEO, hasta hoy, es necesario contextualizarlos dentro del proyecto de modernización que vivió la UNAM en la década de los setentas.

Tlatelolco, octubre del 68 es punto de referencia indiscutible de muchas de las decisiones que en materia educativa -- adopta el Estado Mexicano en el transcurso de la década pasada.

Hay que recordar que una de las repercusiones del movimiento estudiantil popular del 68, fue el "haber puesto en la mesa de discusión el tipo de profesional que la Universidad estaba formando, con el consiguiente cuestionamiento acerca de los contenidos en las carreras y de los métodos y técnicas de enseñanza dominantes" en las aulas universitarias (42). No podemos dejar de mencionar como señala Guevara Niebla cuando analiza el movimiento, que esta llamada "crisis en la educación superior" fue interpretada sobretodo en los círculos oficiales como "el fracaso irrevocable de las instituciones educativas del país, en su función de afirmar en las nuevas generaciones el cuadro de valores del mundo de los adultos" es decir, refor

---

42. BERRUEZO, JESUS. "Formación de profesores desde una perspectiva de lucha de clases". pág. 1

zar la ideología dominante, y que desde su particular y educacionista punto de vista podría ser enfrentado a través de una reforma educativa. En su último informe de gobierno Gustavo Díaz Ordaz se refería al movimiento de la siguiente manera:

"Examinemos ahora, brevemente, el verdadero fondo del problema: la urgencia de una profunda reforma educacional... La concepción en que se apoya la educación mexicana sólo responde en parte a los apremios de nuestro tiempo y no se ha logrado siquiera aplicarla cabalmente. Al hablar de reforma educacional estoy pensando en la que debe iniciarse en el hogar, continuar en el jardín de niños, seguir en la primaria y la secundaria, proyectarse al bachillerato, llegar a los estudios medios, a los profesionales y aún a los de posgraduados, e ir sentando en todas sus etapas, las bases en que ha de apoyarse la actitud del ser humano ante la vida y su línea de conducta frente a sus semejantes" (43).

En el siguiente sexenio, la administración echeverrista implementó en su gestión una política de reforma educativa buscando

---

43. citado por GUEVARA NIEBLA. "Los múltiples rostros de la crisis universitaria" en La crisis de la educación superior en México. pág. 12.



la conciliación con los sectores universitarios disidentes - en el 68. El incremento en los presupuestos para la enseñanza superior, la tolerancia estatal hacia la reestructuración de los sistemas de gobierno en las universidades y el mantenimiento de la política de incremento en la matrícula son indicadores de esta tendencia. De igual manera Echeverría busca modernizar la economía y política del país a través de la creación de una serie de instituciones técnicas agrícolas e industriales destinadas a producir técnicos de nivel medio (44). Dentro de esta perspectiva es como encuentra sentido el "boom" educativo de la década de los setentas y que se evidencia por la creación de una multitud de escuelas de todos niveles, entre las que podemos mencionar, el Colegio de Ciencias y Humanidades, el Colegio de Bachilleres, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, la Universidad Autónoma Metropolitana y el CONALEP, de igual manera que la implantación del sistema de enseñanza abierto en distintos niveles educativos.

Es de notar también que en el CCH, en las ENEPs y en la UAM paralelamente a la implantación de sistemas de enseñanza innovadores, se busca también reformar la estructura académico-administrativa universitaria.

---

44. Ibidem pág. 15.

Otra de las evidencias de este proceso de reforma educativa dentro de las universidades es la reestructuración de los planes curriculares en algunas de las escuelas y facultades ya establecidas, así como también la elaboración e implementación del Programa Nacional de Formación de Profesores acordado por la ANUIES en agosto de 1971.

Decía Arredondo (45) que ante la crisis en la universidad "uno de los elementos clave del problema lo constituye la enseñanza y, en concreto los agentes de la enseñanza, los profesores". Este es, precisamente el sentir generalizado dentro de las universidades en toda la década, por tanto se pensó como necesario un docente más capacitado no sólo en el manejo de los contenidos propios de su disciplina, sino también en el manejo de ciertas estrategias didáctico-pedagógicas para enfrentar el reto de cambio que demandaba la crisis.

El Programa Nacional de Formación de Profesores PNFP (46) se planteó integrar y mejorar el cuerpo docente de universidades e institutos de educación superior del país. Los rubros que abarcaba el programa fueron fundamentalmente:

1. La formación de nuevos profesores.
2. El mejoramiento del profesorado en servicio.

---

45. ARREDONDO, MARTIN. "La Formación de personal académico". pág. 34.

46. ANUIES. Folleto informativo sobre el Programa Nacional de Formación de Profesores.

3. La instrumentación para la docencia, así como la -  
preparación de materiales y publicaciones.

Las actividades que se realizaron para cumplir estos propósitos abarcaban desde la organización de cursos y seminarios; el financiamiento de estudios de posgrado para profesores; - la adquisición o elaboración de material y equipo auxiliar - para la enseñanza; la realización de programas de especialización en Tecnología Educativa y desarrollo del personal docente, hasta la creación y coordinación de centros regionales de formación de profesores.

En relación a los cursos de capacitación de personal docente el PNFP estructuró una serie de 6 talleres a los que se denominó "Talleres del Núcleo Básico" con los que se pretendía cubrir los aspectos esenciales de la actividad pedagógica. - Estos, eran los siguientes:

1. Organización de la actividad docente.
2. Análisis del aprendizaje de conceptos y procedimientos.
3. Evaluación del aprendizaje.
4. Realización de experiencias de aprendizaje.
5. Organización de grupos para el aprendizaje.
6. Comunicación y medios en la Enseñanza.

Révisando los temarios y objetivos de estos talleres observalos

mos que la elaboración de objetivos de aprendizaje, la estructuración de cartas descriptivas y la utilización de técnicas y recursos para la enseñanza eran de los aspectos más valorados en el "Núcleo Básico".

Particularmente hacia el interior de la UNAM, se elaboró el Programa de Superación del Personal Académico (PSPA) que se regía básicamente por los mismos lineamientos del PNFP.

La organización de cursos y talleres sobre aspectos didáctico-pedagógicos fundados básicamente en la corriente de la Tecnología Educativa\* fueron de los pilares básicos del PSPA junto con cursos sobre aspectos de "actualización" sobre disciplinas particulares.

Enmarcados en el PSPA, estos cursos se empezaron a impartir desde 1974 en la ENEO en coordinación con el entonces Centro

---

\* La tecnología educativa es una teoría pedagógica funcionalista que como propuesta didáctico-pedagógica escolar busca a través de la utilización de técnicas de trabajo grupal, de recursos didácticos como diaporamas, videocassettes, materiales escritos de autoinstrucción, etc., una modificación de las fuentes y canales de información con que se trabaja dentro del aula, para así modificar la estructura magistero-céntrica que ha caracterizado a la práctica docente desde que la escuela capitalista se creó, sobre la base de que la participación del estudiante dentro de su proceso de formación, así como la organización y determinación de tiempo para las actividades de aprendizaje es lo que garantiza la eficacia del quehacer escolar.

de Didáctica de la UNAM, en los momentos en que éste se daba a la tarea de difundir con gran ímpetu y optimismo el proyecto de la Tecnología Educativa. Precisamente en el número 2 de los cuadernos editados por ese Centro aparece en la portada una consigna "Tecnología Educativa vs Crisis en la educación". En su sección editorial asegura que la tecnología educativa se ha convertido en una dramática necesidad y que - la revolucionaria aparición de técnicas y procedimientos nuevos: todos ellos aunados para transformar o mejorar la enseñanza, obligan a todo educador a replantear permanentemente y de manera profunda sus conocimientos (47).

Desde el punto de vista administrativo el Centro de Didáctica adopta la siguiente estrategia. Forma personal académico para que actúe como multiplicador hacia el interior de la UNAM, contrata a este personal y lo comisiona en las distintas escuelas y facultades, las autoridades de cada centro aceptan a este personal por varias razones entre las que cabe mencionar dos: 1o. No merma en principio su presupuesto - ya que este personal aparece en la nómina del Centro de Didáctica y 2o. Les permite ingresar más rápidamente en el proceso de modernización de la educación que como una moda se extendió rápidamente por toda la UNAM.

---

47. Cuadernos del Centro de Didáctica No. 2 Sept.- Oct. 1975.

Se crean así en algunas escuelas y facultades universitarias secciones de didáctica que se responsabilizan de la formación de los docentes de esa institución en particular, aparte de de realizar otras actividades directamente vinculadas con la docencia.

La sección de didáctica de la ENEO surge en 1974 y según relata su fundadora Blanca Ponce fue de la siguiente manera: "lo primero que se hizo fue conocer la institución en todos sus aspectos y observar directamente la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, a fin de hacer un diagnóstico. Se detectó que la mayoría de los maestros se limitaba a la exposición de los contenidos\* no utilizaban recursos didácticos y evaluaban a través de cuestionarios improvisados, en relación a los contenidos expuestos. Llamó la atención el formalismo que existía en la relación, no sólo entre alumnos y maestros, sino entre los maestros mismos, así como la disciplina excesivamente rígida que era impuesta con base a una estructura verticalista de autoridad (obviamente la consecuencia de todo esto era una actitud pasiva del alumnado y los profesores)"(48).

Las expectativas que manifestaban los docentes que por primera vez asistían a estos cursos se perfilaban sobretudo hacia:

---

\* subrayado de la autora.

48. Blanca Ponce y Catalina Quezada. *op. cit.* pág. 7

la "actualización de conocimientos" y a la búsqueda de una mejor manera de enseñar de acuerdo a la moda en boga "participación activa de los alumnos en su propio aprendizaje", planeación de los cursos siguiendo el modelo de las cartas descriptivas y utilización de técnicas y recursos didácticos.

De 1975 a 1978 participaron 133 profesores en cursos sobre aspectos didáctico-pedagógicos impartidos en otras dependencias universitarias (49). De 1975 a la fecha un total de 319 profesores\* de la ENEO participaron en 18 cursos o talleres que sobre aspectos tales como: programación por objetivos, elaboración de cartas descriptivas, métodos de evaluación, didáctica general etc., ha organizado el departamento de pedagogía (50).

Si bien esta línea de trabajo en los cursos dejan de lado aspectos importantes del mismo planteamiento metodológico, como por ejemplo, la explicitación del marco teórico que les da sustento, los vínculos profesor-alumnos y contenido-método, entre otros aspectos, a través de estos cursos se posibilitó un contacto mayor no sólo entre los integrantes del departamento y los docentes sino también entre ellos mismos.

---

49. Informe de actividades de la ENEO 1975-1978.

\* Algunos profesores han participado en más de un curso.

50. Información sumaria de los informes 75-78, 79-82 de la ENEO y del informe de trabajo del Departamento de Pedagogía 79-82.

"los cursos tuvieron una gran acogida por parte de los profesores, sobretodo porque sentían un ambiente de camaradería - ... se hablaban con franqueza y menos formalidad. Pensamos que esto fue uno de los logros principales, porque a su vez los maestros se abrieron a nuevas posibilidades en cuanto a formas de trabajo y, de alguna manera, empezaron a tomar más en cuenta a sus alumnos... otra consecuencia fue el preocuparse por planear los programas, aplicando los criterios didácticos vistos, ya que éstos se reducían a un amplio enunciado de contenidos. La ventaja de esto fue, a nuestro juicio, la reflexión sobre los programas que empezó a propiciarse" - (51).

El tiempo ha pasado, una gran cantidad de docentes han participado en alguno o algunos de los cursos que al abrigo del PSPA se han impartido en otras instancias de la UNAM y la práctica docente no se ha modificado sustancialmente. Esto nos genera una gran cantidad de dudas...¿será acaso que los docentes no aprendieron en los cursos? ¿que la modalidad de difusión (cursos y talleres) no fue la adecuada? ¿que los formadores de docentes no estaban bien capacitados para esta actividad? ¿que no había apoyo institucional para una modificación real de la práctica docente? ¿que a los docentes no les preocupaba realmente la práctica laboral que desempeñaban y sólo buscaban aumentar su currículum? ¿que la propues-

---

51. Blanca Ponce y Catalina Quezada, op. cit. pág. 10.



ta de trabajo no respondía a la realidad escolar? ¿que los docentes han internalizado a lo largo de los procesos escolares en los que han participado un modelo de docencia y que es prácticamente imposible que rompan con él? ¿que la propuesta de la tecnología educativa tenía "olvidos" sobre aspectos esenciales del quehacer áulico como la relación maestro-alumno y la problematización de los contenidos de la disciplina objeto de estudio? ¿que la propuesta de trabajo presentada en los cursos no era una propuesta de cambio significativa? ¿o será acaso, que los docentes no dominan adecuadamente el contenido de su disciplina lo suficiente como para modificar la metodología de enseñanza? ¿o será que los docentes asistían a los cursos para "ver qué hay de nuevo" sin comprometerse en las tareas que demandaba su proceso de formación?

Es evidente que en este momento se impone hacer una evaluación de los esfuerzos que para la formación docente se han hecho no sólo en la ENEO, sino en el conjunto de la UNAM; -- porque si bien se han realizado algunos cuestionamientos hacia la propuesta de la tecnología educativa, éstos han sido aislados y descontextualizados de la práctica docente concreta; es decir los análisis que se han hecho apuntan hacia el "desenmascaramiento" de los "fines ocultos", "inconfesables", eficientistas e ideológicos de la tecnología educativa sin avanzar objetivamente en la construcción de líneas de trabajo docente que sean históricamente viables y que como tales:

respondan como opción liberadora a las problemáticas cotidianas y concretas del quehacer docente. Se han gastado muchas energías en la "desmitificación" del modelo pedagógico propuesto por la tecnología educativa como si este fuera dominante - en los recintos escolares. No encuentro la razón para negar lo evidente. La práctica docente integradora, "tradicional", bancaria, enciclopedista, verbalista y autoritaria es la práctica dominante no sólo en la ENEO sino en toda la UNAM; es en este sentido repito, que es indispensable evaluar los esfuerzos que se han hecho para la formación de los docentes y más ahora en que las condiciones económico-políticas del país han variado y que el gran impulso a la educación superior que se dio en la década pasada ha perdido vigencia entre otros aspectos por la crisis económica que vivimos y por el plan de austeridad que ha implementado el nuevo gobierno "el subsidio federal para las universidades públicas... empezó a reducirse - sensiblemente en términos reales (aunque los presupuestos siguieron aumentando en términos absolutos) en 1981 y notoriamente en 1982, con el agresivo desarrollo de la inflación (52).

No es mi intención hacer aquí un apunte de las perspectivas de crecimiento y desarrollo de las universidades públicas durante la presente década aunque sí puedo asegurar como lo hace Olac Fuentes en que será totalmente distinto a la década

52. PAOLI BOLIO, FRANCISCO JOSE "El caso de las universidades" "La educación superior en México" aparecido en pág. 1 Suplemento del UNO MAS UNO 23 de octubre de 1983.

pasada (53); mi intención no va más allá que evaluar la práctica de formación de docentes que se ha realizado en la ENEO, considerando que ésta no está divorciada en manera alguna, - aunque sí adopta peculiaridades propias, de lo que sucede en el conjunto de la UNAM.

### 3.1 Los formadores de docentes de la ENEO.

El departamento de Pedagogía de la ENEO se conforma - básicamente en 1979 teniendo como antecedente a la - sección de Didáctica creada como ya dijimos en 1974.- Los integrantes sumábamos un total de seis, cuatro de los cuales éramos de nuevo ingreso (aún cuando una - compañera desarrollaba actividades académicas en otra instancia de la escuela). Podemos decir que todos - participamos en alguna ocasión en actividades de formación de docentes organizadas por el departamento, - pero que la responsabilidad de esta actividad recaía fundamentalmente en cuatro de nosotros. Los cursos - que se impartían adoptaban las modalidades en boga, - de veinte a cuarenta horas de duración sobre "didáctica general" y "sistematización de la enseñanza". A - estos eventos asistían los profesores de la ENEO, aun

---

53. FUENTES MOLINAR, OLAC. "El universo de los licenciados".  
aparecido en "página uno" suplemento del UNO MAS UNO. 8  
de octubre de 1983

que tenían otras alternativas\*, fundamentalmente por que éstos se organizaban en los periodos intersemestrales, que como sabemos no siempre son comunes para toda la universidad.

Pero...¿qué es lo que nos daba autoridad para plantar nos frente a un grupo de docentes, la mayoría con muchos años de experiencia, asumiendo el rol de "maestros de maestros" para "enseñarles a enseñar"? Si bien la mayoría de nosotros había estudiado pedagogía sólo tres estaban compenetrados en el área de enfermería (una compañera además de pedagoga es enfermera y otros dos compañeros tenían ya varios años de experiencia en el área). Sin más, la escolaridad legitimaba nuestro rol. Nos adjudicaba y asumíamos, de una manera por demás ideológica, un papel de "especialistas en educación" que habíamos logrado tras cuatro años de estudio en el Colegio de Pedagogía -aprobando los cursos por supuesto-. Nuestro galardón de "especialistas en la educación" obtenido tras cuatro años de escolaridad en las aulas universitarias nos facultaba para adoptar ese rol social de "formadores de docentes". Cuatro años de escolaridad en donde estuvimos estrechamente vinculados con la práctica docente...

---

\* El excentro de Didáctica hoy CISE; CLATES hoy CEUTES y DIDACTA hoy CUPRA.

desde nuestro rol de alumnos.

Bajo estas circunstancias la práctica de formación de docentes que desarrollamos no es más que una práctica alienada e ideologizante en la medida que se difunde una propuesta de trabajo que no es la propia, y que se actúa como mediador entre un discurso ya establecido y docentes acríticos y receptores. Un discurso único, acabado, perfecto, que revela su obsolescencia cuando se le contrasta con la práctica docente cotidiana; un modelo de docencia que no es más que "repetición inmutable de los mismos en circunstancias diversas, inadecuado a las características del campo de aplicación específico" (54).

El formador de docentes que no cuestiona su saber, que está desvinculado de la práctica docente cotidiana, que considera que tiene la fórmula, la panacea para la solución de los problemas educativos, no es más que un formador de docentes enajenado, inconsciente de su enajenación. Pero surge otra pregunta...¿por qué razón los docentes no nos cuestionaban esa actitud y en cambio en las evaluaciones del curso hablaban maravillas del coordinador y de las temáticas tra

---

54. FOLLARI, ROBERTO. "Formación de profesores universitarios mitologías". pág. 35.

tadas", pues porque el docente también está alienado. El docente pocas veces reconoce en la práctica, la importancia en el trabajo. No se reconoce en sus alumnos; su preocupación es monetaria, de prestigio, de horario. La posibilidad de acceso dentro de la jerarquía escolar se plantea como una de sus motivaciones para su superación personal; asiste a cursos, piensa en inscribirse a una maestría porque ésta puede brindarle frutos económicos y reconocimiento social; no le importa el saber en cuanto tal, sino como medio para ascender socialmente. El trabajo, la docencia aparece como una limitación para seguir estudiando. El docente enajenado busca a toda costa librarse del trabajo sin menguar su salario. El docente enajenado, la práctica docente enajenada, el formador de docentes enajenado, no son más que la evidencia, o una evidencia más, de la estrecha vinculación que existe entre la escuela y la formación social. Una formación donde el bienestar de unos pocos está sustentado en el empobrecimiento de los más, sólo se mantiene por la apropiación de los productos del trabajo y de la consciencia de los trabajadores. "La alienación del hombre no es teórica o ideal, no está situada solamente en el plano de las ideas y de los sentimientos; es también, y sobre todo, práctica, y se revela en todos los dominios de la vida práctica" (55).

---

55. LEFEBVRE, HENRI. citado por Lodovico Silva en Antimanual para marxistas, marxólogos y marxianos. pág. 67

"La alienación del hombre aparece como categoría histórica, vinculada ante todo al régimen capitalista de producción" (56). La alienación sólo es superable en la medida en que se superen las condiciones objetivas que le dieron existencia.

Aunque no lográbamos identificar nuestra práctica como una práctica enajenada, esta situación nos inquietó - desde un principio, nos negábamos a ser repetidores de una propuesta de trabajo que no compartíamos y que incluso cuestionábamos. En más de una ocasión intentábamos modificaciones de las que no quedamos totalmente - convencidos. Se impuso entonces la necesidad de una - compenetración mayor con la práctica docente (aunque desde siempre hemos desarrollado actividades de docencia, pues trabajamos con alumnos en tres asignaturas - del plan de estudios) y decidimos incorporarnos a grupos de formación docente como participantes\*. Así pues, paralelamente desarrollamos actividades de docencia y formación de docentes, esto último como participantes y como coordinadores.

De ninguna manera asistíamos a los cursos en búsqueda de recetas o de un "modelo liberador", sino que situaba

---

56. SILVA, LUDOVICO. Antimanual... pág. 79

\* El subprograma de especialización para la docencia impartido por el CISE.

dos desde ambos roles buscábamos tener claridad sobre la tarea a realizar. Esta experiencia fue muy satisfactoria en algunos aspectos; nos permitió tener contacto con docentes que no nos adjudicaban el rol de "especialistas en educación"; tener contacto con información documental sobre la práctica educativa que desconocíamos; estar en una experiencia de trabajo grupal con pretenciones de alternativa; así como también nos permitió darnos cuenta de la importancia de estar comprometidos en la problemática de una determinada escuela o facultad y, de desarrollar la docencia frente a los alumnos de esa escuela o facultad.

A la par de estas actividades, hemos promovido seminarios internos del departamento sobre temáticas que consideramos importantes para nuestra práctica laboral. No nos consideramos en modo alguno desenajenados, porque eso equivaldría a situarnos en lo imaginario. Lo que sí tenemos claro es como dice Girardi "la educación liberadora no puede ser llevada mas que por educadores que se consideren a sí mismos constantemente en período de educación; por educadores que, cualquiera que sea su edad, sean suficientemente jóvenes para ser creadores. Un educador no puede liberar la creatividad de los jóvenes - y de otros educadores- más que si libera constantemente la suya" (57).



### 3.2 Perspectivas para la formación de docentes en la ENEO.

Desde diciembre pasado, con el cambio de autoridades en la ENEO, el trabajo con los docentes a través de los espacios de los cursos y talleres ha variado, pues a diferencia de años anteriores, ahora no tenemos apoyo para la organización de eventos de formación; durante el presente año no hemos tenido la oportunidad de planear e implementar algún curso durante los períodos intersemestrales -que es cuando realmente pueden asistir los profesores- porque las autoridades han "aceptado" los ofrecimientos de otras dependencias universitarias como el CEUTES, con quienes, desafortunadamente, no se ha podido establecer un trabajo coordinado. De esta manera, la estrategia que hemos seguido es participar críticamente en estos cursos mas que organizar otros.

Esta desaveniencia entre el Departamento de Pedagogía y las autoridades de la ENEO que pudiese parecer local, no lo es, ni es casual ni particular, se inserta dentro de una dinámica más amplia, una dinámica que engloba toda la UNAM.

Pasado el sexenio del optimismo petrolero, que endeudó y desangró gravemente al país, que dejó como herencia una

deuda externa de 85 mil millones de dólares y con un nulo crecimiento económico, el nuevo gobierno no puede ocultar más su carácter de clase y ha impulsado en los primeros de su gestión políticas económicas que en nada benefician a los pobres del país. Medidas como la reducción del gasto público destinado a educación y a la salud, a la par del establecimiento de topes salariales buscando "salvar" la estructura productiva sólo desenmascaran su carácter antipopular. Este tipo de políticas enmarcadas dentro del plan de austeridad, han impuesto una nueva línea para gobernar y administrar los recursos del país; y éstas por supuesto llegan a la UNAM.

La "reordenación económica" obliga a determinar prioridades y sobre esta base se toman las decisiones. En la UNAM estamos viendo fenecer sin causar mayor revuelo al PSPA, programa que dio vida a los procesos de formación docente tal y como los conocemos y hemos descrito aquí.

De la misma manera que antes, se sobrevaloraba la actividad de los centros de apoyo pedagógico ahora se desdennan, y más aún se lanzan embates en su contra que buscan -y hasta cierto punto consiguen- desarticular sus funciones y diezmar a sus integrantes; más grave aún cuando esto se ejecuta utilizando a otros

centros de apoyo pedagógico.

En estas circunstancias es donde se hará palpable aquel trabajo pedagógico que haya logrado vincularse con los docentes pues del apoyo de éstos dependerá en mucho salir airosos de esta marejada, sino destructiva muy desgastante para el trabajo.

Pero también hay otros aspectos que hay que considerar; a casi 10 años de trabajo el Departamento de Pedagogía, como instancia académico-administrativa, ha alcanzado - fuerza institucional - así como derechos laborales sus - integrantes- lo que nos permite, en cierta medida, tener importancia institucional; conservar este espacio - de trabajo y ampliarlo en lo posible constituye en la actualidad la primera tarea. Demostrar con productos - de trabajo la utilidad de este tipo de instancias es un aspecto prioritario; esto no quiere decir renunciar al proyecto de liberación - que en lo inmediato- en el espacio escolar hemos trazado, al contrario, es visualizar las coyunturas y no abandonar los lugares que con trabajo hemos construido.

Por todo esto, la formación docente en la ENEO no sólo debe modificar los contenidos y la orientación de las actividades encaminadas a ella, sino también las modalidades de trabajo.

El docente y el formador de docentes, nos hemos instalado como los poseedores del saber, de un saber que no es propio y que consideramos como legítimo, válido, "el conocimiento". La tarea consiste entonces también, en desmitificar ese conocimiento y esa percepción de él, ¿cómo? a partir del cuestionamiento del mismo, para de esta manera generar procesos que estén encaminados a descubrir la enajenación de que somos objeto, descubrir las raíces de ella y avanzar en la transformación de las mismas. Por supuesto que el querer que los otros, sean docentes o alumnos, adopten una línea crítica y transformadora de su práctica, necesariamente implica una modificación radical de la forma acrítica y pasiva con que hemos enfrentado el quehacer educativo. Hemos entendido a la formación docente como una tarea que tiene por fin último "facilitar" el aprendizaje de los alumnos y para eso echamos mano de algunos aspectos metodológicos, psicológicos o epistemológicos para que, a su vez, el docente "prepare el terreno" para que los alumnos aprendan. Sólo la problematización del acto docente (y con él a profesores y alumnos) tiene perspectiva para una real transformación de la práctica docente ... desafiar a los estudiantes (desafiando se a la vez al profesor) para que asuman su papel de sujetos en su educación, no es entonces un slogan y por lo tanto no es una tarea meramente especulativa"(58).

---

58. ESCOBAR GUERRERO, MIGUEL. "El salón de clase: una práctica educanutricional" pág. 66.

El trabajo del Departamento de Pedagogía deberá consistir en planear e implementar cursos y talleres para analizar los modelos pedagógicos vigentes en la ENEO, descubrir la estrecha vinculación de las relaciones que se establecen dentro de la ENEO y las que se viven fuera de ella; analizar las modalidades que adopta el ejercicio laboral de enfermería y cómo se manifiesta al interior de las aulas; interesar a los docentes en la vida escolar; analizar los problemas que el docente tiene que enfrentar en el trabajo dentro de la institución, desmenuzarlos y reestructurarlos buscando la esencia de los mismos.

Las expectativas de los docentes no han variado mucho, "actualización", "mejorar", "buscar la manera de hacer más eficazmente su trabajo". Tenemos que responder a estas expectativas y debemos también plantear nuevas problemáticas teniendo siempre en mente el límite de lo posible (59).

Es evidente que las partes metodológicas, tienen que ser distintas a las que hemos manejado hasta ahora, -- porque si pensamos en formar a un docente reflexivo, -- debemos manejar estrategias de trabajo grupal donde se propicie la democratización y participación; un trabajo

---

59. GOLDMAN, LUCIEN. "Importancia del concepto de conciencia posible para la comunicación".

jo encaminado a la ruptura de estereotipos y barreras para el trabajo de grupo empeñarse en la búsqueda y conquista de la consistencia en el trabajo grupal.

En este mismo sentido no desvincular lo pedagógico de lo político, si bien deben establecerse niveles, no olvidar lo político por lo pedagógico ni lo pedagógico por lo político, recordar siempre que ambos "constituyen una unidad integrada, cohesionada, aunque diferenciable en lo metodológico" (60). Y en este sentido, dar una salida política al proceso pedagógico. Predicar con el ejemplo, ser consecuente con esta postura tanto en el trabajo con los docentes, como con los alumnos. Ubicar bien, en su justo lugar, a los aspectos metodológicos dentro del quehacer docente, porque "... no tiene mucho sentido preguntarse por cómo enseñar, si antes no se ha tomado una decisión sobre qué y para qué enseñar" (61).

60. CERVANTES, EDUARDO. Educación popular y sociedad capitalista. pág. 67

61. PALACIOS, JESUS. La cuestión escolar, crítica y alternativas. pág. 8

## CONCLUSIONES

Es evidente, que en estos momentos estamos siendo testigos del cierre de un ciclo más dentro de la dinámica sociopolítica de nuestro país, que si bien coincide con el inicio de un nuevo sexenio, es mucho más que un cambio de gobernantes, es una reacomodación estructural de la formación social.

Durante toda la década pasada, al abrigo de la esperanza petrolera se implementaron toda una serie de políticas que auguraban un despegue social inusitado; al caer el precio internacional del petróleo se vinieron abajo todos los proyectos y salió a luz la tremenda corrupción gubernamental. Así al iniciar la década, de la ilusión de la riqueza "incalculable" llegamos a los topes salariales en una inflación galopante; de la apertura de nuevos centros educativos y una política de incremento a la matrícula, a la limitación en acceso a las escuelas sobre todo las de nivel medio superior y superior; de la estimulación y apoyo económico para la "superación" del personal académico, a su persecución para el cumplimiento de todas y cada una de las horas por las que tiene contrato.

Una formación social y sus instituciones nunca son estáticas, están en constante cambio, pero éste se hace más evidente en momentos como los actuales, de crisis económica.

Dice un dicho popular que "nadie sabe lo que tiene hasta que lo

ve perdido" y tal vez, habría ahora que aplicarlo a la formación docente en cuanto a un proyecto de trabajo generalizado. Durante toda la década de los setentas los eventos vinculados a esta actividad eran algo de todos los días, ahora aún cuando se siguen realizando, son más espaciados. Decía que habría - que lamentarlo, porque al abrigo de ese proyecto generalizado podíamos haber trabajado más por una real modificación de la - práctica docente. Si bien con líneas de trabajo comunes, integrados a las peculiaridades de las instituciones donde estamos insertos y no difundiendo o criticando un modelo pedagógico - que ni propio ni dominante era y es.

La práctica docente que se realiza en la ENEO continuará determinada por la estructura del sector salud y específicamente - por el desempeño laboral de enfermería dentro de éste. Nos hemos dado cuenta que no basta con un plan de estudios reestructurado y cinco cursos de "Didáctica General", para modificar - una práctica docente donde se reproducen pautas de dependencia ante el saber, ante la autoridad y ante el varón; hace falta - confrontar a los docentes y a los alumnos -confrontándose uno mismo- con su propio desempeño tanto laboral como escolar. Esta problematización tiene un objetivo, estimular a docentes y alumnos a ubicarse en su quehacer, reconociéndolo como histórico y en constante transformación.

La formación de docentes en la ENEO si adopta este último cami-



no, tendrá que desbordar los límites de los cursos para realizarse cotidianamente, dentro y fuera de las aulas; estructurar otras estrategias más formales y sobre todo, adoptar una postura política encaminada a la transformación social.

En la ENEO los hechos son contundentes, la formación docente ha contribuido sólo un poco a la modificación de la práctica docente; tenemos que hacer una evaluación franca y abierta con los docentes más comprometidos con un trabajo crítico, para estructurar nuevas líneas de acción dentro de la institución; esa es una fundamental esperanza, no podemos trabajar "para" los docentes, tenemos que trabajar con ellos. Desde lo prioritariamente pedagógico, tenemos que buscar una salida política a la práctica docente. La formación docente como tal, poco puede hacer para transformar la formación social, pero no puede dejar de hacerlo, no debe.

## BIBLIOGRAFIA

1. AGUIRRE LORA, MA. ESTHER. "Consideraciones sobre la formación docente" en Foro Universitario México, STUNAM, 1981. No. 2 pp. 43-48.
2. ALATORRE WINTER, EDDA. "Antecedentes históricos de la enseñanza de la enfermería" mimeo 1979 29p.
3. ANUIES Programa Nacional de Formación de Profesores folleto informativo. México, Anuiés, 1972 10p.
4. ALTHUSSER, LOUIS. Aparatos ideológicos del estado. editado por el comité de publicaciones de los alumnos de la ENAH. México 1975.
5. ARREDONDO, MARTIN. "La formación del personal académico" en Perfiles Educativos. México, CISE-UNAM 1980.
6. ARROYO DE CORDERO, GRACIELA. "Propuesta de un plan de trabajo para la ENEO 1982-1986" mecanograma 1982 44p.
7. BAUDELLOT, CHRISTIAN y ROGER ESTABLET. La escuela capitalista. México, Siglo XXI, 1976. 301p.
8. BARREIRO DE NUDLER, TELMA. "La educación y los mecanismos ocultos de la alienación" en Crisis en la didáctica. Rosario, Axis, 1975 pp. 89-109.
9. BERRUEZO, JESUS. "Formación de profesores desde una perspectiva de lucha de clases" mecanograma s/f 67p.

10. CERVANTES, EDUARDO. Educación popular y sociedad capitalista. México, Servicios Educativos Populares, -- 1977. 97p.
11. CORTES RAMIREZ, ELVIA M. et. al. "Diagnóstico social de la profesión de enfermería en México" en Enfermería hoy. México, APENEO 1981 No. 1 pp. 11-62
12. ENEO-UNAM. Plan de estudios de la carrera de enfermería y - licenciatura en enfermería y obstetricia. México UNAM, 1979.
13. ESCOBAR GUERRERO, MIGUEL. "El salón de clase; una práctica educa-nutricional" en Foro Universitario. México STUNAM, 1981 pp. 60-60 No. 11.
14. FILLOUX, JEAN. "Formación docente, dinámica de grupo y cambio" en Crisis en la didáctica Rosario, Axis, - 1975. pp.9-56
15. FOLLARI, ROBERTO. "Formación de profesores universitarios. mitologías" en Crítica editada por la UAP, México, 1981 No. 8-9 pp. 35-38.
16. FUENTES MOLINAR, OLAC. "El universo de los licenciados" en Página Uno suplemento de UNO MAS UNO. 8/X/83.
17. GARCIA, GUILLERMO. La educación como práctica social. Rosario, Axis, 1975.
18. GIRARDI, GIULIO Por una pedagogía revolucionaria. Barcelona, Laia, 1977. 222p.

19. GUEVARA NIEBLA, GILBERTO. "Los múltiples rostros de la crisis universitaria" en La crisis de la educación superior en México. México, Nueva Imagen, 1981. pp. 11-23.
20. MEINSNER, ROLF. "Educación y dependencia en el área de la salud", conferencia dictada en la ENEO 1979.
21. NAJERA, ROSA MARIA. "Cuándo y porqué surgen los programas de enfermería a nivel licenciatura en México". mecanograma, 1979 21 p.
22. PALACIOS, JESUS. La cuestión escolar. críticas y alternativas. Barcelona, Laia, 1980 668p.
23. PAOLI BOLIO, FRANCISCO JOSE "El caso de las universidades. la educación superior en México" en Página Uno suplemento de UNO MAS UNO 23/X/83.
24. PONCE CORTES, BLANCA JULIA y CATALINA QUEZADA FOX. "Análisis de la práctica educativa en la ENEO" mecanograma agosto/1981.
25. PUIGGROS, ADRIANA. Imperialismo y educación en América Latina. México, Nueva Imagen, 1980 247 p.
26. SIN AUTOR. "Nursing education; teach the woman to know her place" traducido y editado por CIDHAL 5 p.
27. SILVA, LUDOVICO. Antimanual para uso de marxistas, marxólogos y marxianos. 3a. ed. Caracas, Monte Avila, 1978 273 p.
28. Teoría y práctica de la ideología. 6a. ed. México, Nuestro Tiempo, 1978 222 p.

29. SNYDERS, GEORGES. Escuela, clase y lucha de clases. Madrid, Comunicación, 1978 402 p.
30. S.S.A. Directorio de escuelas de enfermería en la República Mexicana. Subsecretaría de Planeación SSA, 1980.
31. STERN, CLAUDIO. et. al. Migración y marginalidad en la ciudad de México. México, Colegio de México, 1977.
32. SUCHDOLSKI, BOGDAN. Teoría marxista de la educación. México, Grijalbo, 1966. 382 p.