

01071 4
2ej



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA
DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRIA EN ENSEÑANZA SUPERIOR

MODELO DE PROCESO PRACTICA EDUCATIVA
Y DESARROLLO CURRICULAR EN IZTACALA
(1975 - 1984)
Un estudio de caso

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL
GRADO DE MAESTRIA EN
ENSEÑANZA SUPERIOR
PRESENTA LA:
LIC. NORMA YOLANDA LULLOA LUGO

DIRECTOR DE TESIS: DR. ALFREDO FURLAN MALAMUD



AGOSTO DE [REDACTED]

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

1999

273654



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.

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN ENSEÑANZA SUPERIOR**

**MODELO DE PROCESO PRÁCTICA EDUCATIVA
Y DESARROLLO CURRICULAR EN IZTACALA
(1975 - 1984)
*Un estudio de caso***

*Tesis que para obtener el
GRADO DE MAESTRÍA en
ENSEÑANZA SUPERIOR
presenta la:
LIC. NORMA YOLANDA ULLOA LUGO*

**DIRECTOR DE TESIS
DR. ALFREDO FURLÁN MALAMUD**

AGOSTO DE 1999.

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Alfredo Furlán Malamud por la dirección de esta tesis, por su sabiduría y su paciencia pero, fundamentalmente, por ser beneficiaria de su amistad. Con mi admiración y respeto.

Agradezco las atinadas observaciones de mis revisoras de tesis y sinodales en el examen de grado:

*Dra. María Esther Aguirre Lora
Dra. Martha Corenstein Zaslav
Dra. Monique Landesman Segal
Dra. Sara Rosa Medina Martínez*

Todo mi agradecimiento y amor a mi familia por su comprensión e incondicional apoyo.

Agradezco a Celina Matus por el excelente trabajo realizado en la transcripción y captura de este trabajo.

DEDICATORIAS

*A Rafael
por todo*

A la memoria de mis padres.

A mis hijas:

Norma Andrea y Marisa Lorena

*Mis mejores logros y mi mayor orgullo y quienes seguramente
me superarán en todo.*

A mis hermanos.

*Especialmente a Olga por
su ejemplo y fortaleza... y
por su apoyo en aquellos mayos
de Cancún*

*A la UNAM
Pasión y vida.*

*A la comunidad de Iztacala
Inspiración y compromiso.*

*A mis amigos y compañeros
Trayectos compartidos*

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
Introducción.	
Antecedentes.....	1
Presentación.....	4
Fundamentación y Problemática.....	8
Algo de Historia.....	11
I.0	
La Propuesta de Lawrence Stenhouse como Marco Teórico. Caracterización y Análisis	14
1.1 Presentación del Problema según Stenhouse.....	14
Declaraciones de Stenhouse.....	15
1.2 Contenido de la Educación.....	16
1.3 Enseñanza.....	18
1.4 Modelo de Proceso de Stenhouse.....	23
1.5 Expectativas para la ENEP Iztacala.....	29
Capítulo 1.00	
1.10 Contexto General.....	33
1.11 Marco Contextual de la UNAM.....	33
La Creación de las ENEP.....	33
Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEPI).....	38
1.12 Contexto Gubernamental.....	44
La Reforma Universitaria.....	46
La Universidad ¿Comunidad o Sistema?.....	47
1.20 Contexto Local.....	53
1.21 El contexto de la ENEPI.....	53
La ENEPI en la Primera Etapa.....	54
1.22 Los Currículos Modulares.....	56
El Plan A-36.....	57
El Modelo UAM Xochimilco.....	59
La ENEP Iztacala.....	61
Capítulo 2.00	
2.10 El Modelo de Iztacala.....	75
2.11 Conceptos Guía.....	75
Calidad.....	77
Interdisciplina.....	82
2.12 El Módulo en las Carreras.....	86
Integración.....	88
2.20 El Modelo de Investigación.....	93
2.21 El Modelo de Investigación de Stenhouse.....	93

2.22	El Concepto de Investigación Acción.....	96
2.23	Postura Francesa.....	97
2.24	Contexto Nacional.....	100
Capítulo 3.00	La Propuesta de Stenhouse.....	109
3.10	La Propuesta de Stenhouse.....	109
3.11	Propuesta de Diseño Curricular.....	111
	Stenhouse.....	111
	Iztacala.....	112
3.12	Desarrollo Curricular.....	113
	Stenhouse.....	113
	Iztacala.....	114
3.13	Contenido Curricular.....	114
	Stenhouse.....	114
	Iztacala.....	115
3.14	Enseñanza.....	117
	Stenhouse.....	117
	Iztacala.....	118
3.15	Formación Docente.....	119
	Stenhouse.....	119
	Iztacala.....	121
3.16	Aprendizaje.....	123
	Stenhouse.....	123
	Iztacala.....	124
3.17	Evaluación.....	125
	Stenhouse.....	125
	Iztacala.....	127
Capítulo 4.0	Investigación Educativa y Desarrollo Curricular en Iztacala. Balance, Perspectivas y Conclusiones.....	132
4.1	Modalidades de Investigación Educativa.....	132
	La Investigación Educativa en Iztacala.....	134
	Desarrollo Curricular en Iztacala.....	134
4.2	Las Investigaciones de Primer, Segundo y Tercer Orden....	139
	Condiciones en Iztacala para un Desarrollo Curricular Stenhouse.....	140
4.3	La Investigación-Acción en Iztacala.....	141
	Cultura Tradicional (Modelo Medios-Fines) y Cultura Emergente (Modelo de Proceso).....	143
	Institución y Docentes.....	144
	Demandas de los Profesores a partir del Modelo de Stenhouse.....	145
	Demandas Institucionales a partir del Modelo Medios- Fines.....	145
4.4	Iztacala Hoy.....	153

4.5 Stenhouse Hoy.....	157
Otras Conclusiones	160
Consideraciones Finales, Expectativas del Primer Capítulo y Otras Conclusiones.....	160
Consideraciones.....	162
Últimos Comentarios.....	164
Fuentes de Consulta	165
A. Referencias Bibliográficas.....	165
B. Referencias Documentales.....	174

ÍNDICE DE CUADROS

	Pag.
Introducción. La Propuesta de Lawrence Stenhouse	
1.1 Características del Modelo de Objetivos.....	31
1.2 Características del Modelo de Proceso.....	32
 Capítulo 1.	
1.10 Contexto General	
1.11 Modelo de Organización Académica de las ENEP.....	37
1.12 El Concepto de Módulo en Iztacala.....	39
1.13 La Investigación en Iztacala.....	41
1.14 Características Generales de las ENEP en los setentas.....	43
 1.20 Contexto Local	
1.21 Modelo UAMX vs. Posición Tradicional.....	62
1.22 Problemática de los Planes Vigentes en Iztacala Organizados por Cátedras Disciplinarias.....	67
1.23 Lineamientos Comunes en los Planteamientos Modulares en Iztacala.....	70
1.24 Nociones y Concepciones Modulares, UAMX, A-36, ENEPI.....	71
 Capítulo 2.00	
2.10 El Modelo de Iztacala	
2.11 Características de la ENEP Iztacala (según documentos oficiales).	76
2.12 Los Currículos Modulares de Medicina, Biología y Enfermería. Semejanzas y Diferencias.....	91
2.13 Características del Modelo de Iztacala en los setenta.....	92
 2.20 Modelo de Investigación	
2.21 Especificidad en los Roles de Profesores e Investigadores.....	104
 Capítulo 4.0	
4.1 Investigación Educativa y Desarrollo Curricular En Iztacala Balance, Perspectivas y Conclusiones.	
4.1 Modalidades de la Investigación Educativa en la ENEPI.....	133
4.2 Versión Modificada del Modelo de Investigación-Acción de Kurt Lewin.....	137
4.3 Espacios de Conflicto.....	143
4.4 Espacios de Conflicto y sus Soluciones Planteadas desde el Modelo Medios-Fines.....	147
4.5 Espacios de Conflicto y sus Soluciones Planteadas desde el Modelo de Proceso.....	149
4.6 Condiciones en Iztacala.....	150

ANTECEDENTES

La elaboración de cualquier trabajo escrito y más cuando es realizado dentro de las ciencias sociales, obliga a una toma de postura y a la justificación de ésta por parte de quien la desarrolla

¿Por qué aquí se elige a Stenhouse? ¿Por qué los años setenta? ¿Por qué no los ochenta y los noventa?

Demos nuestras razones.

Soy profesora fundadora de la ENEP Iztacala a la que fui invitada a incorporarme como Jefe de Departamento por el Dr. Hector Fernández Varela Mejía primer director.

Fui funcionaria durante los primeros nueve años de la Escuela por lo que puedo afirmar que viví de cerca el proceso de inicio y conformación del modelo que aquí se intenta describir, caracterizar e interpretar; en la segunda mitad de la década de los ochenta y parte de los noventa me dediqué a la docencia y a realizar estudios de maestría motivo por el cual, durante esos años permanecí más bien distante de las decisiones administrativo-académicas y del desarrollo de Iztacala (excepto en el período de marzo de 1988 a abril de 1989 en el que tuve a mi cargo la División de Estudios Profesionales). Debo aclarar sin embargo, que en este trabajo el lapso que media de 1985 a 1999 no se toca explícitamente toda vez que el período que aquí nos propusimos abarcar es la década de 1975 a 1984 que corresponde a los primeros 10 años de funcionamiento de la ENEP Iztacala.

¿Por qué Stenhouse?

Inicialmente se planteó el estudio de la obra de Stenhouse: "Investigación y desarrollo del Currículo" editada por Morata en 1987, como apoyo bibliográfico al trabajo de tesis. Pero posteriormente, pareció interesante plantear su obra como "lente para mirar" y contra la cual contrastar lo realizado en Iztacala en aquella primera década.

Se percibía de entrada cierta inconsistencia para realizar tal ejercicio, como por ejemplo: el que la obra de Stenhouse fuera realizada dentro y para el contexto inglés caracterizado por tener una tradición de autonomía y descentralización de su sistema educativo. Empero, se consideró que en México es precisamente en esa etapa educativa y en la universidad pública en donde los dos contextos podrán aproximarse, en la autonomía y la descentralización que se alude en Stenhouse.

Nos movía el interés por desarrollar un planteamiento de autocrítica del pasado de Iztacala. La obra de Stenhouse como un trabajo de desarrollo curricular alternativo propuesto en la misma época que se abre Iztacala, la descubrimos en los noventa y como tal la consideramos como un marco enriquecedor para el estudio propuesta.

Sin embargo, la comparación de un desarrollo curricular y una práctica educativa real y pasada, como es la de Iztacala, contra un modelo como el de Stenhouse desconocido en nuestro ámbito los setentas, y con ciertos rasgos de utopía, nos hace percatarnos de que corremos el (los) riesgo(s) de caer 1) en un planteamiento siempre desventajoso para Iztacala o de caer 2) en un discurso de señalamientos recriminatorios por no haberse dado el desarrollo curricular como Stenhouse propone o bien de caer 3) en una polémica con actores fantasmas del pasado sin más voz, defensa o réplica que la que mi propia interpretación pueda otorgarles...

Ciertamente éstos y quizás otros riesgos que se me escapan existen, están allí y seguramente se caerá involuntariamente en ellos durante el desarrollo del trabajo pero acéptese en mi descargo que valorando altamente los esfuerzos de las personas que conformaron el rostro de Iztacala que aquí intentaremos delinear, se acude al pasado fundamentalmente desde una intención auto iluminatoria, desde una posición de autocrítica institucional y en busca de una guía para no cometer de nueva cuenta los errores del pasado y como apoyo para aquellas acciones que prefiguren un futuro académico más venturoso que el que hasta ahora hemos podido construir.

Se está consciente de que la década que aquí estudiamos (1975-1984) se piensa y evalúa desde un presente situado en el ahora de los años noventa, donde se posee la información de una historia ya construida y un conocimiento (nunca completo ni acabado) de sus consecuencias. Sin embargo, creemos con Villoro * (1997) que "es a partir del presente que se plantean las preguntas que incitan a buscar el pasado... pues de no remitirnos a un pasado con el cual conectar nuestro presente, éste resultaría incomprensible, gratuito y sin sentido".

El desarrollo de este trabajo fue concebido como un estudio evaluativo, pensando en la comunidad de Iztacala como destinatario e interlocutor. Con él se tiene la pretensión, entre otras, de coadyuvar a mantener una memoria histórico-académica local, desde la que, partiendo de su conocimiento, se valoren las acciones realizadas, sus actores y los avances alcanzados.

Se pretende adicionalmente, aportar información que pudiera resultar útil para quienes toman decisiones, hacen hoy la historia y construyen el futuro. Así mismo, por último, se quiere contribuir a crear en Iztacala de manera permanente una cultura de autoevaluación crítica.

En suma, escogemos la obra de Lawrence Stenhouse como marco porque con Stenhouse vislumbramos un horizonte de desarrollo curricular de corte utópico tanto para el pasado como para el presente que por eso mismo resulta ser, desde nuestra perspectiva, un marco apropiado para confrontar por un lado la utopía que no se dio a cabalidad: el Proyecto de Iztacala de los setenta y por el otro aportar, desde esta confrontación, algunos elementos que apoyen y apunten hacia otra utopía aún por construir: el proyecto de

* Villoro, Luis. "El sentido de la historia" en *Historia ¿para qué?* varios autores, Siglo XXI, 1977, 16ª Edición p.p. 33-52

Iztacala del dos mil.

El trabajo que a continuación se presenta, consta de una Introducción y cuatro capítulos.

En la Introducción se revisa y caracteriza el Modelo de Proceso de Stenhouse mismo que propone como alternativa de desarrollo curricular frente al que se fundamenta en la tecnología educativa. El Modelo de Proceso de Stenhouse se utiliza como contraste al Modelo de desarrollo y práctica curricular en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEPI).

En el primer capítulo se establecen las condiciones político-contextuales generales que dieron lugar al surgimiento de las ENEP en la década estudiada y se analiza el contexto particular de la ENEP Iztacala. En el segundo capítulo se presenta la caracterización del Modelo Educativo que desde nuestra lectura consideramos distintivo de esta Escuela.

Se continúa complementando el marco de Stenhouse con su modelo de Investigación-Acción mismo que se compara con las posturas francesa y nacional. En el Capítulo 3 se plantea el complemento de la propuesta de Stenhouse y se confronta con las condiciones en Iztacala.

Finalmente, se analiza el nacimiento y la evolución de la investigación educativa en la ENEPI en sus posibilidades y sus limitaciones.

Se cierra este trabajo con algunas consideraciones, comentarios y conclusiones.

PRESENTACIÓN

En la década de los setenta, se enfatizaba el esfuerzo personal como base en el éxito escolar y se asumían, incuestionadamente, otros supuestos como: el que la educación crea y sostiene el cambio social, el que la educación afecta el nivel de crecimiento económico a través del cambio tecnológico y el que la planeación de los recursos humanos, y como el que señala que la educación y la cultura que transmite, son elementos neutrales y autónomos de la sociedad.

Estos supuestos, que han sido severamente cuestionados desde la Teoría de la Reproducción, junto con la creencia en la bondad del conocimiento de la ciencia y en su método, sustentaron las propuestas de diseño y mejoramiento curricular desde una perspectiva instrumentalista ¹.

Dentro de esta tradición, se sitúan los trabajos de Ralph Tyler ², H. Taba ³ y otros, en los que se enfoca al currículo científicamente y se pone énfasis en el consenso, el esfuerzo, el rendimiento y la producción eficaz.

Algunas de las innovaciones curriculares que se diseñaron en la ENEP Iztacala, adoptan el modelo tyleriano de medios-fines.

Desde esta perspectiva, se comprende la necesidad curricular institucional de determinar "el perfil del egresado" como fin, así como el que se considere todo lo demás (profesores, contenido, recursos...) como medios para la consecución del perfil.

En la lógica de dicho modelo, la evaluación del proceso se vuelve imprescindible, tanto para la detección y corrección de desviaciones indeseables de lo que "debe ser", como para estimar el distanciamiento entre lo ideal prescrito (lo teórico, lo formal pensado) y la práctica educativa derivada.

El alejamiento entre lo que se planea (la teoría) y lo que se realiza en el aula (la práctica), se convierte entonces en un problema importante que se resuelve técnicamente introduciendo controles más estrictos, tanto en lo administrativo (vigilancia cercana de profesores y alumnos), como en lo académico (mayor oferta de cursos obligatorios para profesores, mayor precisión en los objetivos, exámenes comunes por áreas...) acciones que se apoyan en el supuesto de que a mayor apego la teoría con la práctica mayor será la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lawrence Stenhouse⁴ desde una perspectiva diferente de la anterior en la revisión de algunas definiciones de curriculum, distingue dos puntos de vista distintos acerca del mismo; en sus palabras:

¹ Díaz Barriga, A. *Didáctica y Curriculum*; Ed. Nuevo Mar, 1985, p. 81

² Tyler, R. *Principios Básicos del currículo*; Ed. Troquel, 1973.

³ Taba H. *Elaboración del currículo*; Ed. Troquel, 1974.

⁴ Stenhouse L. *Investigación y desarrollo del currículo*. Ed. Morata, 2ª Ed., 1987. p. 27.

"Por una parte es considerado [el curriculum] como una intención, un plan, una prescripción, una idea acerca de lo que desearíamos que sucediese en las escuelas y por la otra, se le concibe como el estado de cosas existentes en las mismas. Me parece por lo tanto que el estudio del currículo se interesa esencialmente por la relación entre sus dos acepciones: como intención y como realidad y que el problema central del estudio del curriculum es el hiato existente entre nuestras ideas y aspiraciones y nuestras tentativas para hacerlas operativas".

La preocupación por el distanciamiento entre la teoría (el curriculum prescrito o pensado) y la práctica, aparece también en Stenhouse, pero planteado desde un ángulo diferente al que percibe el modelo medios-fines.

En el modelo medios-fines se concibe al mejoramiento del aprendizaje y de la enseñanza dentro de un desarrollo curricular que depende, en una proporción directa, del grado de control del proceso y de su ajuste progresivo al fin prescrito.

En Stenhouse el desarrollo curricular, cuyo objeto es el perfeccionamiento del aprendizaje y la enseñanza se basa en el estudio del curriculum, no para ajustarse a él, sino para probar la validez de sus planteamientos a la luz de la práctica cotidiana. De allí que ofrezca la siguiente definición de curriculum: "un curriculum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica".

Stenhouse hace descansar el desarrollo curricular fundamentalmente en el profesor y afirma que: ⁵ "no puede haber desarrollo educativo sin el del profesor y el mejor medio para esto no se obtiene clarificando los fines sino criticando la práctica". Este autor elabora una propuesta alternativa al modelo medios-fines, que llama Modelo de Proceso y que "va unido al perfeccionamiento y calidad del profesor" y en ello afirma, "constituye su mayor fuerza".

En Stenhouse se evidencia el interés por transformar la práctica educativa a través de convertir para el profesor, la empeñosa labor en el aula, en trabajo creativo y satisfactorio.

Este trabajo parte de la hipótesis de que en la etapa escolarizada, la excelencia ⁶ en el aprendizaje se dará pero no como factor único, en la medida en que se logre una enseñanza de calidad y se sostiene que la calidad en la enseñanza, se alcanzará atendiendo al proceso mismo de la enseñanza por medio de estrategias institucionales con las que se abra cauce y se fomente el juicio crítico del profesor ante el currículo, ante las condicionantes que lo generan y posibilitan y ante su contenido y su práctica.

En este sentido, se comparte la tesis de L. Stenhouse⁷ en la que declara que el desarrollo del currículo ha de basarse en el perfeccionamiento del profesor y plantea al currículo

⁵ Idem p.p. 126 y 141.

⁶ El concepto de excelencia como tal aparece en el discurso educativo de los ochentas. En los setentas predomina el de calidad. Tedesco, J. C. 1987.

⁷ Stenhouse... op. cit. p. 54

como guía flexible para el profesor e instrumento para la transformación de la enseñanza.

En este análisis se destaca la responsabilidad directa del profesor contemplado como un profesional de la educación, que supera la caracterización del profesional restringido de Hoyle, y asume las características críticas que Stenhouse señala⁸, "como eje principal para el mejoramiento de la educación".

Se introducen las nociones de profesionalidad ampliada o del "profesional prolongado", y la de profesor investigador, como base del progreso educativo y parte esencial para una investigación y un desarrollo bien fundamentado del currículo.

Este profesional prolongado, establece el compromiso con la superación de su enseñanza, cuestionándola sistemáticamente, como base del desarrollo curricular. Se compromete a adquirir destrezas para estudiar el propio modo de enseñar y las utiliza para cuestionar y comprobar la teoría en la práctica.

Con base en lo anterior, consideramos que la propuesta de L. Stenhouse, es una estrategia de desarrollo curricular, que busca mejorar el aprendizaje a través de una enseñanza de calidad. Partimos del convencimiento de que merece ser analizada con amplitud, como un ejemplo de un desarrollo curricular alternativo cuya sólida base teórica y de experiencias prácticas puede coadyuvar a la apertura de líneas de pensamiento y de trabajo curricular diferentes a las ya probadas, en un terreno en el que se clama por la necesidad de cambios estructurales para el progreso educativo.

Nos hemos planteado esa tarea y, además de explorar el propio Modelo de Proceso, seleccionamos a la ENEP Iztacala como un ámbito que puede ser mirado desde esa perspectiva considerando las tres etapas en las que dividimos los diez años estudiados: la del diseño curricular, la de implementación de los currículos modulares y la de evaluación.

La ENEP Iztacala en sus primeros diez años de existencia (1975-1984) que es el período que aquí revisamos, estructura y pone en marcha cinco currículos modulares: Psicología, Medicina, Biología, Enfermería y Odontología.

El proceso de innovación anterior gesta condiciones particulares que conforman un "modo de ser y hacer" en Iztacala susceptible de ser leído, interpretado y caracterizado como un modelo de desarrollo curricular propio de Iztacala.

El modelo surgido de tal interpretación podrá ser contrastado con el de Proceso de Stenhouse a partir de las categorías desprendidas del mismo.

Se intenta con ello, entre otras expectativas aportar elementos que iluminen, enriquez-

⁸ Idem., p. 197

can o inspiren propuestas sistemas de desarrollo curricular local asentadas firmemente en la propia experiencia. Experiencia de la que aquí se da cuenta a partir de la búsqueda de respuesta a las preguntas:

1. ¿Qué circunstancias favorecieron el surgimiento de las ENEP?
2. ¿Que caracterizó a Iztacala y a sus currículos modulares?
3. ¿Qué obstáculos se enfrentaron en la implementación de los nuevos planes de estudio?
4. ¿Qué tanto se innovó?
5. ¿Cómo se fueron creando las condiciones para la realización de investigaciones de corte educativo?
6. ¿Quiénes realizaban y qué propósito cumplía esa investigación educativa?
7. ¿Qué tanto se logró el propósito del modelo medios-fines?

FUNDAMENTACIÓN Y PROBLEMÁTICA

Este trabajo pretende ser un ejercicio en el que se mira desde los noventa un momento crucial del pasado de Iztacala para estudiarlo en su devenir, evaluarlo y someterlo a crítica. Buscamos señalar sus aciertos y desaciertos tomando como patrón de comparación el modelo de desarrollo curricular de Stenhouse.

Sin embargo, la realización de una comparación así nos coloca en la posición ventajosa de quien se permite la emisión de juicios *a posteriori* de acciones que se dieron en un contexto en el que se desconocía a Stenhouse. Pudiera pensarse entonces, como una respuesta adelantada a la comparación propuesta, que en Iztacala las aproximaciones al Modelo de Proceso de Stenhouse fueron escasas o no se dieron y que en tal confrontación Iztacala "saldría perdiendo". Siguiendo este razonamiento podría concluirse *a priori* que un trabajo de la naturaleza que aquí se plantea es innecesario ante la imposibilidad de cambiar un pasado ya petrificado e inamovible.

Algo se ha dicho al respecto, pero, ampliando la justificación de la investigación evaluativa que aquí realizaremos, consideramos que al margen de un resultado que pudiera ser conocido de antemano, lo que hace valioso, a nuestro juicio, un ejercicio así es que en el proceso de resaltamiento de las diferencias entre los modelos se irán aclarando e iluminando algunas acciones, circunstancias y situaciones que delinearon y caracterizaron el desarrollo curricular y la práctica educativa en aquella Iztacala de los años de inicio.

En efecto en Iztacala, como en cualquier otro ámbito, los acontecimientos de innovación en el desarrollo curricular se dieron parafraseando a Ortega y Gasset, como sus circunstancias lo permitieron. Y es precisamente en la descripción e interpretación de esas circunstancias a la que se apuesta para que desde su conocimiento se contribuya a prever y sortear obstáculos análogos a los ya enfrentados y apuntar hacia la construcción de nuevas circunstancias que posibiliten el diseño, ensayo y desarrollo de alternativas curriculares y de otras prácticas educativas que mejoren y superen lo realizado en el pasado.

Este estudio como Evaluación Iluminativa.

Al adoptar la obra de Stenhouse como marco contrastador para Iztacala, en lugar de algunas otras propuestas derivadas del contexto estadounidense más cercano a nosotros, manifestamos de manera implícita nuestra simpatía con el uso de enfoques evaluativos distantes al que se asume en el modelo evaluativo por objetivos. Efectivamente, como un modelo de evaluación alternativo, nosotros optamos por desarrollar este trabajo concibiéndolo como un estudio evaluativo apoyado en los conceptos de evaluación iluminativa debida a David Hamilton y Malcom Parlett entre otros⁹.

La evaluación iluminativa utiliza más la descripción que los números y busca explicar

⁹ Stufflebeam, D. y A. Shinkfield *Evaluación sistemática. Guía Teórica y Práctica*. Temas de reflexión. Paidós 1989

para comprender.

Adoptamos la evaluación iluminativa porque consideramos que presta más atención a las prácticas educativas dentro de un clima más abierto y ecléctico que la que les dedica aquella valoración centrada en la exactitud, más cerrada y ortodoxa.

Reiteramos que este trabajo tiene como destinatario principal a la comunidad de la ENEP Iztacala. Desde esta perspectiva, la evaluación iluminativa nos permite cumplir los propósitos que nos hemos planteado en el sentido de intentar clarificar algunos de los complejos procesos de la organización institucional y la enseñanza en Iztacala, así como establecer elementos que pudieran servir tanto para la toma de decisiones como para el reconocimiento de lo realizado dentro del campo de la evaluación en la década estudiada.

Como procedimiento seguimos la descripción y la interpretación explicativa basados sobre todo en información documental de la época pero incluimos datos más subjetivos cuando consideramos que ayudan a la explicación del contexto, del desarrollo curricular o de la práctica.

En términos generales este trabajo hace suyas algunas de las metas de la evaluación iluminativa tales como:¹⁰

1. Estudiar el programa innovador, cómo opera, como influye en las distintas situaciones en las que se aplica, sus ventajas y sus desventajas y como se ven afectadas las tareas intelectuales y las experiencias académicas.
2. Discernir y comentar las características más significativas de la innovación, las concomitancias recurrentes y los procesos críticos.

La evaluación iluminativa que es descrita por Parlett y Hamilton ¹¹ "como una estrategia de investigación general" que entre otras cosas pretende ser "adaptable para satisfacer las dimensiones, objetivos y técnicas de la evaluación y ecléctica para poner a disposición del evaluador diversas tácticas de investigación", abre para los estudios evaluativos como éste un campo de amplia flexibilidad tanto en la planificación como en los procedimientos utilizados.

Esencialmente, los elementos principales requeridos para una evaluación iluminativa son: contexto, observación, investigación y explicación.

Así, haciendo uso de la flexibilidad señalada, nuestra investigación evaluativa la iniciamos caracterizando en el marco contrastador debido a Lawrence Stenhouse. Después nos ocupamos de los antecedentes histórico-contextuales y de la descripción caracterización e interpretación del desarrollo curricular en Iztacala para proceder por último a

¹⁰ Idem p. 320

¹¹ Idem p. 323

la contrastación, descripción y análisis interpretativo-explicativo de la práctica educativa en Iztacala.

Si bien, como ya se ha dicho, se aspira aquí a contribuir a iluminar de una manera distinta el Proyecto Educativo de la Iztacala de los primeros años se espera también de manera fundamental a realizar un ejercicio de auto-iluminación que incremente la comprensión de quien lo realiza.

ALGO DE HISTORIA

Las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales fueron concebidas durante el periodo del Dr. Pablo González Casanova como parte de una propuesta coyuntural a la Reforma Educativa que al principio de la década de los setenta se impulsaba en la gestión presidencial de Luis Echeverría Álvarez y que dio como resultado un aumento sustancial de los recursos materiales y financieros con los que las universidades se vieron favorecidas.

El ambicioso proyecto del Dr. González Casanova, que abarcaba cambios desde el nivel medio superior al posgrado ¹², significaba, en los hechos, la creación de una universidad paralela, con la que se pretendía dar respuesta a la crítica y al cuestionamiento que se hacía al modelo educativo imperante entonces en la UNAM, a saber: la cátedra magistral en la enseñanza, la separación disciplinaria en el contenido, la desconexión entre la investigación y la docencia, y la desvinculación entre la teoría y la práctica.

De esta vasta propuesta sólo el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) conservó hasta 1997 (año en el que fue modificado) los rasgos del proyecto original pues, con la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP) se rompió la línea de continuidad que se había previsto entre los niveles medio, profesional y posgrado. Aún es posible sin embargo reconocer aproximaciones y coincidencias entre los objetivos del Colegio de Ciencias y Humanidades y los señalados para las ENEP ¹³. Como por ejemplo, aquéllos que aluden a la innovación permanente, a programas de investigación interdisciplinaria y a la necesidad de impulsar la cooperación disciplinaria e interdisciplinaria entre especialistas, escuelas, facultades e institutos de investigación.

Importa destacar que el carácter de renovación académica fue el distintivo en el nacimiento de las ENEP como el propio Rector Soberón señalara, con motivo de la Reforma Universitaria, en palabras dirigidas al Consejo Universitario en 1977 ¹⁴ a saber: "Deseo subrayar la importancia que siempre hemos concebido a los cambios legislativos de la Universidad. Ellos han sido un instrumento de incesante renovación académica... Los ejemplos más recientes son muchos. Las iniciativas de renovación académica están constituidas, entre otras, por las disposiciones que dieron origen a las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales y determinaron su funcionamiento".

El compromiso con la renovación académica fue resuelto de maneras diferentes en las distintas ENEP, pero su puesta en marcha (Cuautitlán en 1974; Iztacala y Acatlán en 1975; Zaragoza y Aragón en 1976), fue la respuesta operativa de la UNAM a la presión que las clases medias y populares ejercían en su demanda de acceso al nivel superior y la canalización natural para las jóvenes generaciones de los egresados de los planteles de nivel medio del CCH.

¹² Pablo González Casanova *6 de mayo de 1970, 7 de diciembre de 1972*, Ed. UNAM. 1983, p. 60, 62, 63 y 69.

¹³ *Gaceta UNAM*. Dic. 1974

¹⁴ Soberón, Guillermo. *Discurso y Mensajes*, UNAM. 1981.

Ni las ENEP ni los planteles de nivel medio del CCH se han incrementado más, cancelándose así la posibilidad de un crecimiento mayor. En los últimos años la matrícula en la UNAM se ha mantenido dentro de límites más o menos estables, pero su número es de tal magnitud que continúa compartiendo con otras universidades del mundo la caracterización de universidades de masas y en consecuencia ha tenido que enfrentar el doble reto de impartir educación a muchos e impartirla mejor, dentro de un marco de severas restricciones presupuestarias. Lo anterior no fue obstáculo para que el número de profesores en la década de los setenta se haya tenido que elevar considerablemente para atender, entre otras, la necesidad del funcionamiento de las ENEP, contribuyéndose así a la conformación de lo que Brunner ¹⁵ llama un "mercado académico" en el que señala, "subyacen una nueva división del trabajo de producción y transmisión de los conocimientos; una organización del saber en disciplinas especializadas que en el contexto de la universidad desarrollan su peculiar cultura operando por tanto, en ese mercado, un nuevo tipo de profesional, que no vive necesariamente para la cultura o el conocimiento pero que de cualquier modo vive de la cultura".

La Universidad queda así convertida en importante espacio ocupacional y se transforma en la meta laboral de un gran número de intelectuales jóvenes. En términos generales, se perfila un profesor de dedicación completa, que es reclutado de la propia población de egresados, que obtiene de la universidad su principal o única fuente de ingresos y que pasa, sin proceso de ruptura, del papel general de alumno pasivo al comportamiento activo de un profesor, y del rol de alumno receptor al de consumidor de los materiales didácticos que la institución le indica o le proporciona para transmitir a sus alumnos.

Debe cuidarse sin embargo, de caer en la salida fácil de creer que una planta docente, inexperta y dócil a los imperativos institucionales, resolvería el problema del distanciamiento entre la teoría (lo proyectado) y la práctica, pues en la actividad del profesor interviene lo que J. Gimeno Sacristán ¹⁶ llama la "epistemología implícita", la que, sin tomarla en su sentido filosófico estricto, se refiere a: las concepciones globales del profesor, a sus preferencias personales, al conjunto complejo de argumentaciones no coherentemente explicitadas, ni ordenadas, ni con una estructura jerarquizada entre sus diferentes elementos; y por otro lado, también se olvidarían las conexiones que se generan con la conceptualización que tiene el profesor de la educación, el aprendizaje, la enseñanza, el conocimiento, las formas de acceso al conocimiento, la profesión docente en la selección de determinadas actividades o elementos de contenido, frente a otros posibles, y desde luego se refleja, asimismo, en la evaluación y clasificación del conocimiento de sus alumnos

La importancia del profesor como figura principal del acto educativo ha sido reconocida tanto en los planteamientos curriculares permeados por la lógica medios-fines como en los que privilegian al proceso. El papel que juega el docente, el rol que se le asigna dentro del aula en cada uno de ellos, es marcadamente diferente. En el modelo medios-

¹⁵ Brunner José J. *Universidad y Sociedad en América Latina*, SEP., UAM-Azcapotzalco, México, 1987.

¹⁶ Gimeno Sacristán J. *El Curriculum una reflexión sobre la práctica*. Ed. Morata, 1988. p. 216.

fines, tomando una postura extrema, el profesor es considerado como un intermediario entre el saber preescrito en el currículo y el destinatario - alumno, por lo que como tal es conducido institucionalmente por las especificaciones curriculares que delimitan su tarea y la controlan al estimarlo como mero ejecutante. En el Modelo de Proceso, la actividad del profesor no es tan cercanamente dirigida sino que por el contrario es considerada como un medio para someter a prueba y problematizar los contenidos propuestos, en el currículo. Desde este modelo se favorece el perfeccionamiento del docente y se promueve su profesionalismo permitiéndole actuar de manera más autónoma.

La propuesta de Lawrence Stenhouse, que se inscribe dentro de la segunda postura, se describe enseguida.

I.0 LA PROPUESTA DE LAWRENCE STENHOUSE COMO MARCO TEÓRICO

Caracterización y Análisis

Con este apartado se inicia la caracterización del Modelo de Proceso de Stenhouse.

Se destacan los puntos que se consideran más significativos y que giran alrededor de las concepciones de currículo, contenido y enseñanza.

Se explicitan algunos de los referentes teóricos que apoyan las diferentes posturas que Stenhouse va asumiendo en la estructuración de su propuesta de desarrollo curricular y su distanciamiento del Modelo por objetivos.

Se presentan en CUADROS las características más destacadas de los dos modelos

Se insistirá en que en toda propuesta, de la que este trabajo no escapa, se filtra, explícita o implícitamente, una base conceptual particular desde la que se iluminan u oscurecen los hechos que se miran. Aceptamos la responsabilidad de la interpretación de Stenhouse y de Iztacala que aquí se presenta.

Para comprender la propuesta de Stenhouse se irán destacando los conceptos claves que la sustentan, como el de aprendizaje y enseñanza, conforme tales conceptos vayan surgiendo en el desarrollo de la descripción y análisis de la misma.

La descripción y el análisis correspondiente, seguirá la estructura general que adopta Stenhouse en su libro, pero no necesariamente en el mismo orden, ni se tocará exhaustivamente cada uno de los capítulos, sino que nos detendremos más en los pertinentes a este trabajo. Los puntos que Stenhouse desarrolla son: definición del problema; el contenido de la educación; enseñanza; conocimiento, enseñanza y la escuela como institución; objetivos conductuales y desarrollo del currículo; una crítica al modelo de objetivos; un modelo de proceso; la evaluación del currículo hacia un modelo de investigación; el profesor como investigador; la escuela y la innovación; apoyo a las escuelas; movimientos e instituciones en el desarrollo del currículo; y problemas en la utilización de la investigación en el desarrollo del currículo.

I.1 PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA SEGÚN STENHOUSE

En el prefacio del libro y centrado en el contexto de Inglaterra, Stenhouse hace las siguientes declaraciones que se enumerarán primero y se analizarán después y que enmarcan el problema a tratar. Este mismo problema se vislumbra para Iztacala y en su momento se tratará dentro de ese ámbito.

DECLARACIONES DE STENHOUSE

- Pese a las reformas realizadas en el currículo del campo educativo, incrementándose el rigor y el tono intelectual de los cursos de educación, se ha hecho poco para mejorar la práctica de la enseñanza.
- En la revisión del currículo para la formación pedagógica, uno de sus promotores, R. S. Peters puso de relieve la necesidad de engranar con la práctica. A mi juicio esto no se ha realizado y de este engranaje depende la importancia de aquélla.
- Pienso que todo ello podrá lograrse mediante un estudio a fondo del currículo y de la enseñanza finalidad a la que responde la redacción de este libro.

Conviene detenernos, para resumir estas ideas dentro de un solo párrafo pues, de aquí se desprende toda la propuesta de Stenhouse.

"Para mejorar la práctica de la enseñanza no basta con incrementar el rigor y el tono intelectual en los cursos de formación de profesores sino que es necesario engranarlos con la práctica a través del estudio profundo del currículo y de la enseñanza".

Desde este planteamiento el autor, implícitamente, manifiesta:

- Rechazo a una concepción estática del currículo.
- Rechazo a la incuestionabilidad del contenido curricular.
- Rechazo a la formación de profesores a través de la sola modalidad de cursos.
- Rechazo al alejamiento de las relaciones de enseñanza con las situaciones concretas de aprendizaje.
- Distanciamiento de la tecnología educativa y de su modelo de instrucción, que resuelve técnicamente el problema metodológico de la enseñanza.

Consistente con estas manifestaciones implícitas, Stenhouse propone concebir al currículo como: "Una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica"¹⁷.

De la definición anterior es posible reconocer el enlace de varias maneras de presentar y entender el currículo:

- el currículo, como un entramado provisional de hipótesis.
- el currículo como marco flexible que favorece el escrutinio crítico de los actores del proceso educativo.
- el currículo dinámico, resultado de revisión y evaluación permanente.
- el currículo que nutre la actividad en el aula y se recrea en ella.
- el currículo como proyecto que conjuga lo deseable educativo con lo posible institucional.

De la propia definición, resulta interesante resaltar asimismo, el carácter de cambio, de

¹⁷ Stenhouse... op. cit. p. 29

tentativa teórica, inacabada e incompleta que busca y encuentra su complementariedad en la práctica.

Este movimiento en espiral, que va de la práctica docente al proyecto y de éste a aquel, interminablemente, se inserta dentro del contexto de indagación correspondiente a la "investigación en la acción", que abarca la noción del profesor-investigador como otra característica desprendible de la definición, y consustancial a la propuesta de Stenhouse.

I.2 CONTENIDO DE LA EDUCACIÓN

Con esta concepción curricular Stenhouse intenta tomar distancia de aquellas definiciones que, inmersas en el modelo medios-fines, parten de los logros que los estudiantes deben alcanzar al final de un curso, y lo diseñan para conseguir tales resultados.

El intento de Stenhouse cristaliza en un modelo que traslada el eje de giro en el diseño de un curso o de un currículo, desde el logro al proceso de conocimiento; desde el profesor que sabe alumno que no sabe al profesor que guía y ayuda al alumno a introducirse en una comunidad de conocimiento y capacidades; desde el deber ser curricular al cuestionamiento curricular permanente; y desde el enfoque social-cultural de las disciplinas, al enfoque más filosófico de considerarlos como conocimiento en sí.

Es aquí¹⁸ donde Stenhouse decide la línea principal a seguir en lo que respecta al tratamiento del contenido curricular en su modelo de proceso, pues, ante la igualdad de importancia de los enfoques sociológico y filosófico, opta por el filosófico y se acerca a las cuestiones relativas a la naturaleza y la estructura del conocimiento. Cita la obra *The Process of Education* de Jerome Bruner. En esta obra se manifiesta el interés por el desarrollo de las materias a partir de la captación de los principios básicos que les dan estructura, para favorecer un aprendizaje anclado en la claridad contextual de los temas y dentro de la estructura fundamental más amplia del campo de conocimiento al que pertenecen.

Sin embargo, Stenhouse explora además la vertiente sociológica y se apoya en el concepto de cultura de Talcott Parsons para concluir que el contenido de la educación, al igual que aquella, es transmitido, aprendido y compartido y que "la educación existe para proporcionar a los individuos, acceso a grupos culturales que están fuera de los suyos propios"¹⁹.

Señalando la imposibilidad real de que la escuela transmita toda la cultura de una sociedad, el autor se pregunta sobre la procedencia del contenido y la influencia que en él ejercen los grupos exteriores a la escuela, los llamados sociológicamente "grupos de referencia", descritos como aquellos que²⁰ "crean y mantienen conocimiento, destrezas y

¹⁸ Idem p. 42

¹⁹ Idem p. 33

²⁰ Idem p. 40 y 41

valores y son fuentes de normas-tipo, tanto en las materias académicas como en las convenciones de la vida escolar", y cuestiona la postura tyleriana de considerar a los grupos de especialistas fuera de la escuela como detentadores de la verdad pues, afirma, "no hay nada que garantice que sean auténticas las disciplinas, tal como están representadas en los grupos de referencia".

En la selección del contenido, la escuela tiene que decidir que concepción predominará entre dos concepciones del conocimiento siendo ambas complementarias: la que dimana de la epistemología y la teoría de la verdad, y la correspondiente a la sociología del conocimiento. Esta última lo trata como socialmente construido y determinado por las necesidades de los grupos y de los individuos implicados. Se ocupa de investigar su condicionamiento al contexto social y la manera como es mantenido por grupos poderosos como posesión suya y como instrumento para reforzar sus posiciones institucionales.

Stenhouse reconoce la importancia del enfoque sociológico y del filosófico, pero en su estudio del contenido, se aproxima al filósofo Hirst ²¹ en busca de la determinación de un conocimiento que guarde "cierto grado de independencia de las influencias sociales... que permita criticar más que aceptar lo que está dado... y que no reconozca otros límites sino aquellos necesariamente impuestos por la naturaleza del conocimiento racional..."

Importa subrayar que en relación al contenido curricular, Stenhouse sigue la línea de la filosofía educativa inglesa marcada por R. S. Peters y Paul Hirst, mientras que la parte práctica del aprendizaje la descansa fundamentalmente en las concepciones de J. Bruner y J. Schwab.

¿Qué destaca Stenhouse de estos autores?. De Bruner ²²: el que considere al conocimiento como organizado en disciplinas o materias, cada una con sus propias estructuras y métodos; el que su modelo de hombre desee comprender su mundo proporcionándole estructura y sentido, tanto para satisfacer su curiosidad como para constituir la base de la acción; el que considere todo conocimiento como provisional y el que esté preocupado por la calidad de vida.

De Schwab, resalta la naturaleza provisional del conocimiento y su caracterización de las disciplinas, como algo que se apoya en una estructura cambiante de conceptos por lo que "el conocimiento. no insiste meramente en hechos, sino en hechos de tal modo estructurados por la teoría que adquieran sentido".

De Hirst destaca la clasificación que hace del conocimiento dividido en disciplinas y campos de conocimiento y la distinción que hace entre ellos. En efecto, Hirst considera a las disciplinas como formas desarrolladas del conocimiento que poseen ciertos rasgos distintivos como: conceptos culturales, estructura lógica, afirmaciones susceptibles de

²¹ Hirst, P. "La educación liberal y la naturaleza del conocimiento" en *Filosofía de la Educación* de R. S. Peters (compilador). Ed. Fondo de Cultura Económica, México, 1977.

²² Stenhouse... op. cit. p.p. 42 a 47.

ser comprobadas con la experiencia y técnicas particulares destinadas a explorar la experiencia y comprobar las expresiones. Por su lado, los campos de conocimiento se diferencian de las disciplinas, "porque no tienen como mira, como sí la tienen las disciplinas, validar alguna forma lógicamente distinta de expresión. Se constituyen en torno a objetos específicos, fenómenos o quehaceres prácticos. Es un conocimiento que tiene sus raíces en más de una disciplina que se mantienen unidas por su materia de estudio que recurre a todas las formas de conocimiento que puedan aportarle algo" (Hirst, 1977) como ejemplo teórico Hirst menciona la geografía y como ejemplo de carácter práctico a la ingeniería.

Finalmente Stenhouse afirma que "el contenido del currículo escolar real se queda corto en dos aspectos. Consiste en realidades construidas, realizadas en contextos institucionales, particulares y distorsionados por tales contextos. En la práctica falla en cuanto a realizar la mejor verdad posible tal como se la estima a partir de contextos filosóficos" y sugiere como necesidad "cambiar a fondo la institución para llegar más arriba en la montaña".²³

Stenhouse se aproxima hacia un contenido curricular, fincado en un estudio disciplinar que, conteniendo en sí mismo sus criterios de verdad, permita su desarrollo, como señala Hirst, al margen de las predilecciones de los alumnos, las exigencias de la sociedad, o los caprichos de los políticos y se supere así la distorsión que el conocimiento sufre en los contextos institucionales particulares.

Estas ideas serán recogidas más adelante en la propuesta de Stenhouse.

I.3 ENSEÑANZA

Stenhouse aborda al concepto de enseñanza desligándolo del método y lo define como: "las estrategias que adopta la escuela, para cumplir con su responsabilidad".²⁴ Distingue entre enseñanza e instrucción subsumiendo este concepto en aquel y señala además, para la enseñanza, la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios.

En su preferencia del término "estrategia de enseñanza" por sobre el de "métodos de enseñanza", Stenhouse rechaza la connotación de entrenamiento y adquisición por parte del profesor, de métodos ya hechos, ya dados y adopta mejor el de estrategia porque, "parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y concede más importancia al juicio del profesor".²⁵

En este punto se destaca una de las tesis principales de la obra que nos ocupa, como es "que el desarrollo del currículo ha de basarse en el perfeccionamiento del profesor, que debe promocionar y acentuar su profesionalismo".

Resulta interesante contrastar la postura de Stenhouse con lo que el modelo medios-

²³ Idem. p. 52

²⁴ Idem p. 53

fines sostiene en relación al profesor.

Si bien ambos modelos contemplan al profesor como un recurso en la promoción del aprendizaje, el modelo medios-fines lo concibe como un intermediario, y posible distorsionante del contenido dado. Así que hay que conducirlo vía objetivos claramente especificados y vigilarlo vía exámenes comunes para disminuir las desviaciones indeseables, delimitando así la práctica del docente y la del alumno, dentro de un campo estrecho y predeterminado.

El modelo de Stenhouse considera al profesor como "el medio más valioso con que cuenta la escuela" y promueve un desarrollo curricular que "ayude al profesor a fortalecer su práctica, comprobando de modo sistemático y meditado, ideas"²⁵.

Si tal desarrollo curricular se plantea dinámico, se tiene que partir, al decir de Stenhouse, de una especificación curricular que proponga un contenido y una estrategia docente con carácter provisional, que puedan ser sometidas a prueba y modificadas a la luz de la experiencia en el aula.

Stenhouse subraya la necesidad de que, la determinación de la estrategia de enseñanza, se realice por un colectivo de profesores en un esfuerzo común, y contribuyendo cada uno con su capacidad y experiencia práctica.

De este modelo se resalta entonces:

- Una práctica guiada por principios y criterios más que por objetivos.
- Un contenido como un saber en permanente cuestionamiento.
- Una promoción del trabajo colectivo.
- Un reconocimiento de la capacidad de profesor a organizar la actividad en el aula.

Todo lo anterior se reduce al reconocimiento de la profesionalidad del profesor, y a la necesidad de ampliarla y perfeccionarla, por medio de un desarrollo curricular institucional, que la apoye y la promueva.

Regresando a la tesis de Stenhouse y a las estrategias de enseñanza que el profesor adopta o diseña, es preciso que el profesor disponga de los conocimientos básicos indispensables en aquellas ramas disciplinarias que le permitan fundamentar tales estrategias comprendiendo su utilización, su diseño o su cambio.

Stenhouse propone como fuentes de información a "la psicología del aprendizaje, al estudio del desarrollo infantil, a la psicología social y a la sociología del aprendizaje, a la lógica de la materia y a la experiencia práctica".²⁶

Con esta selección, Stenhouse retoma la dimensión de aprendizaje como principal rectora del proceso de enseñanza y de sus estrategias, la complementa con aportes de la so-

²⁵ Idem. p. 54

²⁶ Idem. p. 55

ciología y de la lógica intrínseca del contenido y recupera la experiencia práctica acumulada "esté sistematizada o no" ²⁶

De la psicología del aprendizaje destaca los conceptos de motivación, interés, estructura y sentido y considera fundamental la diferenciación entre el aprendizaje de memoria y el comprensivo. Sin embargo señala como un error, el que se tome al aula como un lugar donde se aplican los hallazgos de los psicólogos en lugar de tomarlo como un sitio donde se tiene la oportunidad de refutarlos o confirmarlos.

De la psicología del desarrollo infantil, Stenhouse resalta la figura de Piaget y su explicación de los diferentes estudios de desarrollo, y lo menciona como antecedente al trabajo de Bruner destacando que un currículo desarrollado bajo la influencia de las ideas de Bruner, se interesa por la preocupación que tiene el hombre de comprender y evaluar su mundo.

Stenhouse sin embargo, aconseja prudencia en la elaboración de currículos basados en normas evaluativas, por el hecho de que los alumnos de una misma clase, se encuentran en diferentes estadios de desarrollo. Aún así, señala la utilidad de tales normas, en el diagnóstico de los estadios de desarrollo individuales.

Dejemos asentada la preocupación de Stenhouse, que comparte con Bruner, de que la educación debe ser puente para la comprensión y su interés por el estudio del aprendizaje comprensivo a través de la búsqueda del significado. Este interés es compartido y desarrollado posteriormente por David Ausubel²⁷ primero y Joseph Novak²⁸ después.

En la psicología social y en la sociología, Stenhouse encuentra otros sectores que deben ser tomados en cuenta en el diseño de estrategias de enseñanza: el trabajo con pequeños grupos y la influencia en el aprendizaje del origen socio-económico cultural del alumno.

La aceptación que Stenhouse muestra hacia el trabajo grupal en el aula responde a su rechazo del modelo enseñanza en el que los profesores escinden al grupo, tratando a sus miembros individualmente.

Stenhouse afirma que "la tarea del profesor ha de considerarse como generadora de una subcultura en el grupo del aula", lo que supone establecer un sistema de comunicación dentro del grupo y la aceptación, por parte del mismo, de su responsabilidad por su labor y por el trabajo cooperativo. Esto ha sido poco explorado por los profesores, debido quizá, dice Stenhouse, a que se asocia la cohesión de la clase con problemas de control disciplinario²⁹.

De los estudios sociológicos relacionados con lo educativo, es conocida, como tendencia

²⁷ Ausubel, D., *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*, Ed. Trillas, México 4ª Reimpresión, 1982.

²⁸ Novak J., *Teoría y práctica de la educación*; Alianza Editorial, Madrid España, 2ª Reimpresión, 1988.

²⁹ Stenhouse... op. cit. p. 60 a 63

general, la conclusión de que "los niños procedentes de la clase trabajadora, se hallan en desventaja en la escuela en comparación con niños de la clase media". Stenhouse cita la explicación que B. Bernstein³⁰ da a esta situación, en el sentido de que tal desventaja se debe a lo que Bernstein llama el "código restringido" de su lenguaje. Tal restricción los aleja de la cultura escolar que niega la que ellos poseen y se manifiesta en los valores asumidos en la percepción de la realidad y en los patrones lingüísticos adoptados propios de la clase media.

Ante esto, Stenhouse opina que el problema crucial es la falta de respeto mostrada por los profesores y las escuelas, hacia el niño de la clase y cultura obrera, al considerársele como un sistema deficitario (Esland³¹, citado por Stenhouse) y como un objeto pasivo que ha de ser progresivamente iniciado a las formas de pensamiento público que existen fuera de él. De esta manera propone desarrollar estrategias de enseñanza que incluyan dicho respeto, y un cambio pedagógico que considere al conocimiento, no como una imposición por parte de quien lo posee, sino como un recurso y un sistema abierto.

Por último, Stenhouse considera la importancia de la materia a enseñar en relación con la estrategia didáctica. Se pronuncia por aquellas estrategias que se basen en las estructuras de conocimiento, en los procedimientos lógicos y en las pruebas para determinar la verdad de las disciplinas, que proporcionen criterios con los que el profesor pueda juzgar la importancia de cada acontecimiento dentro del aula.

Con esto, una vez más, Stenhouse se separa de los objetivos como fundamento en las estrategias de enseñanza, y se pronuncia a favor de un aprendizaje que busca la comprensión crítica en el alumno más que el simple manejo de información.

Pese a ello, Stenhouse le concede a la enseñanza programada por objetivos las siguientes ventajas: trata a todos los alumnos con imparcialidad, exige claridad, y un análisis cuidadoso de la materia a enseñar por parte del diseñador del programa, y se adecua al ritmo de avance de cada alumno.

Como limitaciones a esta clase enseñanza, Stenhouse apunta tres: 1) exige poca especulación crítica por parte del alumno y le ofrece tan solo el aprendizaje incluido en el diseño sin buscar desarrollar la mente. 2) Proporciona escasa oportunidad para la transferencia de aprendizaje y 3) no se ocupa de la estrategia³².

Por otro lado, el autor acepta que la enseñanza programada tiene posibilidades de empleo, pero sólo en aquella enseñanza que busque ampliar las destrezas o la información de un determinado sector del conocimiento, y en el que ya se disponga de una visión global y especulativa.

³⁰ Bernstein B. *Class, Codes and Control. Vol. I: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. Londres: Routledge & Kegan, 1971. Cita tomada de Stenhouse p. 293.

³¹ Esland, Geoffrey M. *Teaching and Learning as the organization of Knowledge* 70-115 en Young (1971 C.) Cita tomada de Stenhouse, p. 296.

³² Idem. p. 66 y 69.

Así, Stenhouse considera como finalidad de la enseñanza de una disciplina, la exploración de su estructura y el señalamiento en ella de ciertos puntos de referencia, por lo que propone una estrategia de enseñanza que invite al profesor dentro de su labor a situarse en el papel de aprendiz, para conocer su disciplina y progresar hasta su dominio. De este modo, dice Stenhouse "la vida en el aula amplía, no restringe los horizontes intelectuales de profesor y puede constituir una meta profesional satisfactoria y valiosa de lograr"³².

Esta estrategia de enseñanza es conocida como enseñanza basada en la investigación y en ella no existen resultados correctos o incorrectos sino que se concede importancia a las respuestas y a los juicios particulares de los estudiantes.

Stenhouse cita a Schwab quien ha caracterizado a esta enseñanza como una investigación de investigaciones es decir: un aprendizaje de las estrategias de investigación en diferentes disciplinas. Schwab llama sintaxis a la estructura de una disciplina. Sintaxis de la que el profesor debe buscar apropiarse en cada disciplina que enseñe.

Lo anterior conduce a una enseñanza con arreglo no a objetivos, sino a lo que Peters llama "principios procedimiento"³³.

Stenhouse transcribe como ejemplo, las metas pedagógicas o principios de procedimiento, en los que se centra el trabajo de Bruner y colaboradores, denominado Man: A course of study. De ellos se citarán sólo tres

- Iniciar y desarrollar en los niños un proceso de planteamiento de preguntas (el método de investigación).
- Legitimar la búsqueda; es decir, permitir apoyar discusiones abiertas en las que no se encuentren respuestas definitivas a múltiples cuestiones.
- Crear un nuevo papel para el profesor, en el que él sea un recurso, más que una autoridad.³⁴

Stenhouse concuerda con las siguientes ideas de Bruner: conceder mayor importancia al juicio del profesor; trabajar grupalmente; basar la enseñanza en la investigación y modificar el papel tradicional del profesor. En esta concepción, el profesor pasa de ser fuente de conocimiento y autoridad, a recurso para el alumno y presidente neutral de debates. Stenhouse concluye el capítulo expresando la duda de que cualquier innovación curricular pueda mejorar de modo sustancial la capacidad intelectual de los alumnos si no se preocupa al mismo tiempo por el perfeccionamiento de la enseñanza y esto se logrará afirma, mediante un perfeccionamiento de la capacidad profesional logrado a base de la gradual eliminación de fallos a través del estudio sistemático de la propia labor docente.

Es posible leer que en esta presentación Stenhouse continúa su argumentación en favor de un aprendizaje fundamentado en una enseñanza que "proporcione elementos de superación personal, tanto para el profesor como para el alumno".³⁴

³³ Idem. p. 23

³⁴ Idem. p. 71.

Introduce en su discurso, como elementos novedosos, las nociones de: estrategias de enseñanza y principios de procedimiento. Estos últimos como metas pedagógicas que orientan, mediante criterios, la actividad del profesor y modifican su rol ante el alumno al presentarlo como un recurso más en su aprendizaje y no como detentador de la verdad y fuente inagotable de conocimientos.

En otros capítulos de su obra, Stenhouse prosigue revisando la influencia que la escuela como institución tiene sobre el conocimiento y la enseñanza y analiza críticamente el modelo de objetivos. Todos estos puntos son importantes y se tocarán después pero, para el propósito inmediato, que es el de destacar las características más notables del modelo de proceso Stenhouse, lo expuesto atrás permite adelantar la caracterización buscada.

I.4. MODELO DE PROCESO DE STENHOUSE

Con su modelo de proceso, Stenhouse intenta presentar una alternativa que supere las desventajas que ha encontrado en su análisis del modelo de objetivos, cuando es tomado como única estrategia para el diseño y el desarrollo curricular.

En su propuesta se descubren los elementos que fue desarrollando a lo largo de su obra y que estructuran su modelo.

Básicamente Stenhouse centra su modelo de proceso en lo referente a la enseñanza y el aprendizaje en su concepto de comprensión. Comprensión que se traduce en un dominio del contenido que apoya la acción reflexiva y crítica, tanto del alumno como del profesor. Vale aclarar aquí que en cualquier diseño curricular, es necesario clarificar los conceptos de base y tomar partido, cuando el concepto no es unívoco, por aquel que se aproxima a la postura que se asuma.

Stenhouse elige construir su modelo de proceso alrededor de la noción de educación "como iniciación al conocimiento"³⁵, se aleja de la fundamentada en un ideal del hombre y elabora un proyecto de desarrollo curricular que intenta superar las limitaciones que él encuentra en el modelo de objetivos.

En su crítica a este modelo que desarrolla en el sexto capítulo de su libro, establece además como objeciones, la confusión que se da en el modelo de objetivos, tanto en relación a la naturaleza del conocimiento, como en relación a la del proceso por el que se perfecciona la práctica. Resuelve la confusión al analizar los cuatro procesos que en su opinión incluye la educación y que realizan las escuelas: el entrenamiento, la instrucción, la iniciación y la inducción.

El entrenamiento señala, "se ocupa de la adquisición de capacidades y un entrenamiento de éxito, da lugar a una capacidad para rendimientos. Ejemplos, construir una casa,

³⁵ Idem. p. 128

escribir a máquina...". La instrucción apunta, "se ocupa del aprendizaje de información y una instrucción con éxito da lugar a retentiva. Ejemplos, memorización de la tabla de los elementos químicos, de recetas de cocina...". La iniciación considera, "se ocupa de la familiarización con valores y normas sociales y una iniciación realizada con éxito "da lugar a una capacidad para interpretar el entorno social y anticipar la reacción a las propias acciones". La inducción "supone la introducción en los sistemas de pensamiento (el conocimiento) de la cultura y una inducción lograda, da lugar a comprensión tal como se pone de manifiesto en la capacidad para captar relaciones y juicios y para establecerlos uno mismo".

Después de precisar que la iniciación se adquiere como subproducto de vivir en sociedad y que en la mayoría de las escuelas, la iniciación constituye parte del curriculum oculto, Stenhouse se ocupa más bien de los otros tres procesos. Afirma que el modelo de objetivos se ajusta y resulta adecuado tanto para el entrenamiento como para la instrucción (por ser ambos de fácil comprobación conductual) pero que es inadecuado en el área de inducción al conocimiento, toda vez que "la educación como inducción al conocimiento logra éxito en la medida que hace impredecibles los resultados conductuales de los estudiantes" ³⁶. En la consideración de que "la misión de la educación es convertir a los hombres en más libres y más creativos". Stenhouse admite que la libertad del hombre es limitada y que su libertad no será incrementada por una educación que fija fronteras arbitrarias al conocimiento sino "introduciéndole en el conocimiento de su cultura como sistema de pensamiento.

Con lo expuesto, Stenhouse apuntala su convicción de que con el modelo de objetivos no puede abordarse un contenido en busca de su comprensión pues, como señala adelante, citando a Young, Bernstein y a Esland ³⁷, "la traducción de las estructuras profundas del conocimiento a objetivos conductuales es una de las principales causas de distorsión del conocimiento en las escuelas".

¿Cómo entonces construyó Stenhouse su modelo? desde luego cimentándolo en el conocimiento, pero un conocimiento que es valioso en sí mismo y autojustificado, como actividad que, al ser asimilada y comprendida, irradia claridad sobre otros sectores, ilumina otras áreas de la vida y contribuye a su calidad.

Como ejemplos de conocimiento intrínsecamente valioso Stenhouse, citando a Peters, menciona las ciencias y la historia como formas de conocimiento que poseen estructura e incluyen procedimientos, conceptos y criterios. Partiendo de ellas es posible seleccionar contenidos para una unidad de currículo sin referencia a los comportamientos de los alumnos o a finalidades de cualquier clase, distintas a la de representar en el currículo, la forma de conocimiento.

Aquí, Stenhouse sugiere que una manera de organizar un contenido concreto -derivado de la forma de conocimiento elegida puede ser seleccionándolo de tal suerte que con él,

³⁶ Idem. p. 124

³⁷ Ibid. p. 129

se puedan ejemplificar los procedimientos más importantes, los conceptos claves y las áreas y situaciones en las que se aplican los criterios. Se advierte, el peligro de querer designar a los procedimientos, conceptos y criterios, como objetivos a ser aprendidos por los estudiantes porque tal designación distorsionaría al currículo, pues se eliminarían las características que los hace importantes a saber: la de ser problemáticos para el sujeto, la de constituir el foco de la especulación y no el objeto de la maestría, y la de invitar a la comprensión y no a la repetición.

Stenhouse mantiene su alejamiento del modelo de objetivos, al que circunscribe a la adquisición de habilidades prácticas pero lo reconoce importante para aquellas áreas del currículo que requieran de un "saber como" y de poco contenido cognitivo. Reserva el modelo de proceso para las áreas que requieran de un "saber que" y de un amplio contenido cognitivo.

En apoyo a su afirmación de que "es factible establecer principios para la selección del contenido en el currículo con arreglo a criterios que no dependen de la existencia de una especificación de objetivos y que son lo suficientemente claros como para proporcionar una auténtica orientación y para exponer estos mismos principios a crítica", Stenhouse transcribe una lista de criterios que elaboró Raths ³⁸ para identificar actividades que parecen poseer cierto valor inherente". Se toman solo algunos de ellos, como ejemplo de lo que Stenhouse está entendiendo por "principios para la selección de contenido con arreglo a criterios". La lista está referida, al decir de Stenhouse, siempre al supuesto de "en igualdad de circunstancias".

- 1.- Una actividad es más gratificante que otra si permite efectuar elecciones informados para realizar la actividad y reflexionar sobre las consecuencias de sus opciones.
- 2.- Una actividad es más gratificante que otra si asigna a los estudiantes papeles activos, en lugar de pasivos, en situaciones de aprendizaje.
- 3.- Una actividad es más gratificante que otra si exige a los estudiantes que indaguen sobre ideas, aplicaciones de procesos intelectuales o problemas cotidianos, bien personales, bien sociales.
- 4.- Una actividad es más gratificante que otra si propicia que los estudiantes actúen con objetos, materiales y artefactos reales.
- 5.- Una actividad es más gratificante que otra si exige que los estudiantes examinen, dentro de un contexto, una idea, una aplicación de un proceso intelectual o un problema actual que ha sido previamente estudiado.

La lista continúa hasta el punto doce, pero se considera que en los puntos elegidos se manifiesta la concordancia de Stenhouse con Raths y la posibilidad real de seleccionar el contenido curricular, refiriéndolo a criterios relativos a actividades gratificantes, además de obtenerse, partiendo de su análisis, orientaciones para una enseñanza cuyos procedimientos se fundan en los principios que proporcionan conocimiento dentro de un campo. Principios que, en palabras de Stenhouse "son problemáticos y siempre en

³⁸ Raths James, (1971, "Teaching without specific objectives: en *Educational Leadership*. Abril p. 714-720. Citado por Stenhouse p. 130.

cierto sentido, provisionales y abiertos a debate"³⁹.

Ya se ha dicho que el modelo de proceso se construye en torno al conocimiento en su dimensión comprensiva, aceptando las dos acepciones del término: la comprensión y la amplitud cognitiva y se ha subrayado igualmente, la importancia que tiene el profesor en este modelo como diseñador de estrategias de enseñanza acordes con la estructura, con los principios del contenido y con el aprendizaje de los alumnos. Con esto, Stenhouse argumenta en favor de un proyecto académico que posibilita un diseño curricular en las dos direcciones que, Tyler (1973) había rechazado para su modelo de objetivos, a saber: el que se plantearan los objetivos en el diseño curricular especificando las actividades a ser realizadas por el profesor, y el que pueda especificarse el contenido a tratar. La primera posibilidad Tyler la rechaza porque afirma que "no hay modo de juzgar si las actividades del profesor son justificables, ya que no constituyen el propósito último de la educación". La segunda posibilidad, la considera insatisfactoria porque "no se explica que es lo que deben hacer los estudiantes con el contenido"⁴⁰.

Así a la primera objeción de Tyler, Stenhouse responde especificando principios de procedimientos que se refieran a la actividad del profesor y, en relación a la segunda objeción, afirma que allí donde existe una forma de conocimiento, una especificación de contenido habrá asimismo una ejemplificación de como debe manejarse.

Como ejemplos de diseños curriculares que definen el proceso producido en clase con arreglo a la tarea del profesor y con el contenido, el autor cita los proyectos "Man: A course of Study" y el "Humanities, Curriculum Project". El primero es desarrollado con base en las ideas de J. Bruner y el segundo con las del Stenhouse pues él personalmente colaboró en su diseño y elaboración.

Ambos modelos son desarrollados sin la previa especificación de objetivos, y tocan aspectos relativos a las ciencias sociales.

¿Cuáles son las características que estos enfoques exigen al docente?

- Capacidad para descubrir y desvelar cosas
- Comprensión filosófica del tema
- Continuo perfeccionamiento acerca de las estructuras profundas de los temas y de su lógica.

Según Stenhouse, tan solo cuando el profesor haya avanzado algo en su camino hacia la estructuración de su propia comprensión respecto a estas cuestiones podrá adaptarse a la pedagogía del curso.

La pedagogía que el autor alude, la expresan como finalidades pedagógicas los autores Hanley, Whitla... de las que se citarán algunas a guisa de ejemplo:

- 1.- Iniciar y desarrollar en los estudiantes un proceso de planteamiento de preguntas

³⁹ Stenhouse... op. cit. p. 132.

⁴⁰ Tyler op. cit. citado por Stenhouse p. 134.

- (método de indagación).
- 2.- Enseñar una metodología de investigación en la que los estudiantes pueden buscar información para responder a preguntas que han planteado y utilizar la estructura desarrollada en el curso y aplicarla a nuevas áreas.
 - 3.- Ayudar a los estudiantes a desarrollar la capacidad de utilizar diversas fuentes de primera mano como datos a partir de los cuales puedan desarrollar hipótesis y extraer conclusiones.
 - 4.- Establecer discusiones en clase, en las que los alumnos aprendan tanto a escuchar a los demás, como a exponer sus propios puntos de vista.
 - 5.- Animar a los estudiantes a reflexionar respecto a sus propias experiencias⁴¹.

Estas finalidades corresponden con lo que Stenhouse ha estado llamado principios de procedimiento y se centran más en el proceso de aprendizaje que en el logro de los alumnos. En efecto, afirma el autor, "el poder y las posibilidades del currículo no pueden quedar contenidos en objetivos, ya que las finalidades están fundamentadas en la idea de que el conocimiento, si éste ha de valer la pena, debe ser especulativo y por tanto indeterminado en cuanto a los resultados obtenidos por los estudiantes"⁴².

En este punto Stenhouse, sin negar la importancia del sustento disciplinario en la estructura curricular, afirma que es posible diseñar un currículo basado en el modelo de proceso con un contenido multidisciplinario, y señala como ejemplo su propio proyecto "Humanities Project" en el que se tratan cuestiones humanas controvertidas, definidas como aquellas que crean división entre las personas de una sociedad. En este tema dice Stenhouse no existe una estructura disciplinaria pero fue posible diseñarlo con base en el modelo de proceso, apoyados en la finalidad pedagógica del proyecto que consiste en desarrollar una comprensión de situaciones sociales y actos humanos y de los problemas relacionados con valores controvertidos. La posición que se asumió, continúa el autor, es la de que, dada una disputa en una sociedad acerca de la verdad de una materia, el profesor puede enseñar la disputa más que la verdad tal como él la conoce. Este proyecto adopta una forma de enseñanza basada en la discusión, en la que el grupo examina con sentido crítico los datos cuando discute cuestiones bajo la presidencia de un profesor que somete su labor al criterio de neutralidad.

Stenhouse reconoce que el modelo de proceso plantea problemas en cuanto a la evaluación de la labor del estudiante, pues implica que en la evaluación el profesor debe ser crítico y su crítica estar basada en los criterios propios e inmanentes a la actividad realizada por el alumno, quien, de su lado, debe desarrollar la capacidad de autoevaluación de acuerdo a estos mismo criterios que son públicos. En este sentido la evaluación es la enseñanza de la autoevaluación.

En su forma pura, dice Stenhouse "el modelo de proceso es esencialmente un modelo crítico, no evaluador, y no puede ser dirigido al examen como objetivo porque pierde

⁴¹ Autores citados por Stenhouse Ibid. p. 136.

⁴² Ibid. p. 137.

calidad. Los estudiantes a quienes se les ha enseñado bajo el modelo de proceso deben evaluarse con exámenes adaptados a ellos”⁴³.

Stenhouse aboga por una evaluación fincada en un subjetivismo que disminuye al ser controlado por los criterios públicos "inmanentes" a la actividad y al contenido. Se opone a la evaluación realizada mediante pruebas objetivas basadas en criterios extraídos de la determinación de objetivos que minimizan la importancia del profesor al convertirlo en mero aplicador.

Desde esta perspectiva el autor se lamenta que, ante la importancia que se concede a los exámenes, los profesores tengan a menudo que escoger entre educar o preparar a sus alumnos para que superen los exámenes, (aún cuando no se haya comprendido auténticamente la materia en cuestión en el sentido de captar sus estructuras profundas y los problemas que plantea). Huelga decir que muchos profesores eligen la segunda opción.

Esta es entonces otra característica del modelo de proceso; la de perseguir la comprensión en el alumno y no el que sea capaz de aprobar exámenes.

Stenhouse reconoce, sin embargo, que es posible y necesario establecer "compromisos" y sacrificar en cierta medida la calidad del modelo de proceso, aceptando la realización de las evaluaciones que la sociedad, a través de las instituciones demanda, pero evaluaciones que se adapten al propio modelo escogido.

Otra característica del modelo de proceso es la de estar unido al perfeccionamiento del profesor. De él exige el compromiso para desarrollar su comprensión y refinar sus criterios de juicio de la materia que enseñen. De la institución se requieren condiciones que favorezcan la investigación en general y en particular la investigación educativa concediendo a los profesores la oportunidad y el tiempo necesario para un desarrollo profesional permanente que supere las condiciones actuales de mera supervivencia y de mínimo cumplimiento.

Con lo expuesto hasta aquí, es posible caracterizar el modelo de Proceso en sus rasgos principales tal como Stenhouse lo perfila a lo largo de su argumentación, en favor de un modelo que supere los límites que se descubren en el modelo de objetivos y cuyas características también pueden indicarse a partir de lo señalado por Stenhouse.

Aceptando el riesgo de reducción que implica la utilización de cuadros o esquemas, decidimos concentrar en un cuadro para cada uno las características más relevantes que a nuestro juicio delimitan los modelos aludidos con la intención de facilitar la comparación entre ellos mismos, y entre éstos y el modelo de Iztacala, que caracterizaremos en el siguiente apartado.

⁴³ Idem. p.p. 139 y 140.

Importa precisar aquí dos cosas: una, que ambos modelos, al perseguir propósitos diferentes pueden ser complementarios y no necesariamente antagónicos, y dos, que en el diseño, desarrollo y evaluación curricular es imprescindible la debida aclaración de los conceptos involucrados en el modelo elegido para evitar caer en la confusión de buscar, con un modelo, lo que está fuera de su alcance.

Conviene resaltar que con el modelo de Proceso, Stenhouse intenta indicar un camino que conduzca a un diseño y un desarrollo curricular que contemple y cumpla con las exigencias mínimas que, debe ofrecer un currículo ⁴⁴, y que por su relevancia, se transcriben a continuación:

"Un currículo ha de proporcionar una base para planificar un curso, estudiarlo empíricamente y considerar los motivos de su justificación. Así:

A. En cuanto a proyecto debe ofrecer:

- 1.- Principios para la selección de contenido: que es lo que debe aprenderse y enseñar.
- 2.- Principios para el desarrollo de una estrategia de enseñanza: como debe aprenderse y enseñarse ese contenido.
- 3.- Principios acerca de la adopción de decisiones relativas a la secuencia del contenido.
- 4.- Principios con base en los cuales diagnosticar los puntos fuertes y los débiles de los estudiantes individualmente considerados y diferenciar los principios generales 1,2 y 3 antes señalados, a fin de ajustarse a los casos individuales.

B. En cuanto a estudio empírico:

- 1.- Principios con base en los cuales estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes.
- 2.- Principios con base en los cuales estudiar y evaluar el progreso de los profesores.
- 3.- Orientación en cuanto a la posibilidad de llevar a cabo el currículo en diferentes situaciones escolares, contextos relativos a alumnos, medios ambientes y situaciones de grupo entre los alumnos.
- 4.- Información de la variabilidad de efectos en diferentes contextos y sobre diversos alumnos y comprender las causas de la variación.

C. En relación con la justificación.

Una formulación de la intención o la finalidad del currículo que sea susceptible de examen crítico.

Es interesante hacer notar que en el desarrollo de su libro Stenhouse, sigue la estructura señalada en el tema A.- a cuyos puntos va dando respuesta, mismos que pueden ser rastreados en el cuadro correspondiente.

En el capítulo siguiente nos detendremos en la revisión del contexto general en el que se da el nacimiento de las ENEP. Sin embargo, antes de iniciar esta revisión consideramos oportuno plantear algunas de las expectativas que se gestaron al ponerse en marcha los planes de estudio modulares.

1.5 EXPECTATIVAS PARA LA ENEP IZTACALA.

Si bien se ha dicho que el diseño de los nuevos planes de estudio de la ENEP Iztacala fue influenciado por el enfoque Tyleriano, cabe esperar que dicha influencia sufra cam-

⁴⁴ Idem. p. 30.

bios conforme nuevos enfoques y otros paradigmas se vayan probando y conociendo.

Podrá suponerse en los profesores el surgimiento de un eclecticismo teórico pero poco aclarado explícitamente y un alejamiento progresivo de las propuestas didácticas curriculares originales.

El apoyo a la creación de la UIICSE, Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y Educación, y el que se aprobaran los Proyectos de Investigación Troncal ⁴⁵ como medios de superación académica para la carrera de Psicología primero y la de Biología después, permite esperar un giro importante en la concepción del docente y de su rol, en aproximación a lo contemplado por el Modelo de Proceso.

Cabe esperar asimismo que el diseño y la adopción de Planes Modulares en las distintas carreras - en las que el sentido de módulo está dado "por la integración temática de los conocimientos o bien la integración de actividades que implican habilidades semejantes para el alumno" ⁴⁶ - tanto el profesor como el alumno rechacen y se alejen de la enseñanza verbalista y se favorezcan en cambio los enfoques centrados en el trabajo grupal y responsabilidad compartida.

Desde la perspectiva de la ruptura de los planes modulares con la versión tradicional de la educación, más orientada a los estudios disciplinarios, podrá suponerse un abordaje al conocimiento partiendo del esclarecimiento progresivo de los conceptos tales como el de la interdisciplinariedad y el del significado de "la integración temática de los conocimientos" por ser ambos, pilares de la innovación curricular.

Adicionalmente, cabrá esperar una evaluación del aprendizaje acorde a los planteamientos novedosos considerados para la enseñanza y el aprendizaje en las diferentes carreras, así como la definición concreta de un apoyo institucional que dé satisfacción a los requerimientos físicos y materiales que todo cambio conlleva y favorezca los espacios de participación académica imprescindibles y necesarios para un desarrollo curricular que aspira a "asentar un nuevo concepto del profesional a ser formado y aplicar novedosas técnicas pedagógicas"⁴⁷. Al final de este trabajo se concluirá si tales expectativas se cumplieron o no.

⁴⁵ El Proyecto de Investigación Troncal nace con la intención de favorecer la realización de investigaciones por parte de los "profesores de pregrado." Los profesores de asignatura de 30 ó 40 horas de contrato, se beneficiaban con la "descarga" de hasta un 10% de sus horas frente a grupo, tiempo que era comprometido y dedicado a actividades de desarrollo de investigación sea de carácter disciplinario o educativo. *Memorias de la ENEP Iztacala 1975-1982 UNAM.* 1982 p. 112

⁴⁶ *Memorias...* op. cit. p. 51.

⁴⁷ *Idem.* p. 16.

CUADRO I.1 CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE OBJETIVOS

Modelo de Objetivos:
 Válido para la enseñanza como instrucción y para aquellas áreas del currículo que otorgan más importancia a la información y a las capacidades prácticas.

Educación	Proporcionar el dominio de instrumentos culturales ya disponibles y posibilitar respuestas creativas.
Conocimiento	Es un instrumento, estático, determinado, más analítico que sintético.
Contenido	Predeterminado, poco problematizador para el sujeto, fraccionado y escasamente adaptativo.
Enseñanza	Basada en métodos pre-establecidos. Promueve el aprendizaje mediante métodos competitivos individuales.
Profesor	Su actividad es regulada por los objetivos con oportunidades mínimas de profundizar en la comprensión de su materia y perfeccionar su profesionalidad.
Aprendizaje	Fundado en la conducta y logro del alumno.
Alumno	Incrementa sus niveles de logro, pero no necesariamente aumenta su comprensión de la materia.
Profesor Alumno	Se les impone un horizonte a sus esfuerzos dentro del proceso de Enseñanza Aprendizaje.
Evaluación del Aprendizaje	Medida en función del ajuste de lo realizado por el profesor y de lo mostrado por el alumno con lo curricular planeado, con los objetivos del aprendizaje.
Desarrollo Curricular	Concomitante a la clarificación de los fines y al ajuste de la práctica con la teoría, con independencia del desarrollo profesional del docente.
Currículo	Centrado en los logros del alumno. Tiende a la misma dirección al margen del conocimiento y aptitudes individuales del profesor y del alumno.
Escuela	Controla administrativamente el proceso de desarrollo curricular.

CUADRO 1.2 CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE PROCESO

Modelo de Proceso

Fundado sobre estructuras de conocimiento crítico no evaluador comprometido con los fines educativos que persiguen una comprensión del contenido y un perfeccionamiento tanto del proceso de enseñanza aprendizaje como de quienes intervienen en él. Válido en las áreas en las que se busca la comprensión y la creatividad.

Educación	Como iniciación del conocimiento para convertir al hombre en más libre y más creativo introduciéndole en el conocimiento de su cultura como sistema de pensamiento.
Conocimiento	Valioso en sí mismo, justificado intrínsecamente como estructura con la cual pensar. Especulativo, indeterminado. Más sintético que analítico.
Contenido	Problemático para el sujeto. Seleccionado con base en criterios. Explora las formas de conocimiento con estructura, conceptos y procedimientos. Es el foco de la especulación comprensiva.
Enseñanza	Promueve sistemáticamente el aprendizaje mediante estrategias basadas en el descubrimiento e investigación. Hace uso de técnicas grupales de discusión que tengan como finalidad pedagógica desarrollar la comprensión de la materia en estudio.
Profesor	Científico especulativo, deseoso de comprender su propia disciplina y capaz de realizar una evaluación bien meditada y productiva que ayude al alumno a perfeccionar su trabajo y así mismo a acentuar su propia profesionalidad.
Aprendizaje	Significativo, comprensivo, fincado en el logro de la calidad y del dominio, a través de la búsqueda de sentido autoformativo.
Alumno	Especulativo, crítico con logros cognoscitivos y actitudinales abiertos e indeterminados que muestran la comprensión del contenido.
Profesor Alumno	Exploran la naturaleza del conocimiento para sustentar con su estudio el pensamiento creativo y el juicio crítico a través de la comprensión del contenido.
Evaluación del Aprendizaje	Con base al juicio crítico del profesor y la autoevaluación mediante criterios públicos e inmanentes al conocimiento evaluado.
Desarrollo Curricular	Estudia al currículo y es su vertiente aplicada, busca el mejoramiento de la escuela mediante el perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje a través de la promoción de la profesionalidad del profesor.
Currículo	Propuesta tentativa centrado en la comprensión cognitiva del alumno. Flexible, dinámico, adaptativo y abierto permanentemente a la crítica.
Escuela	Promueve el aprendizaje de calidad proporcionando tiempo y oportunidad para el desarrollo de los profesores y de los alumnos incrementando la investigación a través de un desarrollo curricular que sugiera procedimientos de enseñanza compatibles con el mejoramiento intelectual y profesional de los docentes.

CAPÍTULO 1.00

1.10 CONTEXTO GENERAL

En este Capítulo se delinean a grandes rasgos las condiciones contextuales que marcaron el surgimiento de las ENEP y se destacan ciertas particularidades de la ENEP Iztacala.

Se enuncian e interpretan algunos "factores distorsionantes" del sentido de la Universidad.

Se toca además el contexto local en la etapa de diseño curricular en Iztacala. Se caracterizan en cuadros los planteamientos modulares de la época: el A-36 y el correspondiente a la UAM Xochimilco que son los antecedentes inmediatos anteriores para los currículos modulares de Iztacala. Se determina lo distintivo de estos últimos y se cierra el capítulo con la contrastación entre ellos.

La década en la que se centra este estudio obliga a la lectura cuidadosa de los documentos relativos al tema, sea que fueran generados por la rectoría de ese período o por la administración en turno en la ENEP Iztacala. Al ser varios documentos los que se citan o reproducen, para diferenciarlos se marcan con las letras "DR" los Documentos oficiales de Rectoría y con "DI" los documentos referentes a Iztacala.

Se presentan en cuadros las características generales de las ENEP y algunas otras concepciones propias de la ENEPI.

1.11 MARCO CONTEXTUAL DE LA UNAM

LA CREACIÓN DE LAS ENEP.

En febrero de 1974 con la aprobación de la creación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Cuautitlán¹ se concreta la descentralización de la UNAM y se da un vuelco en el discurso y en la concepción de la Universidad, al trasladar la prioridad desde la Universidad como una comunidad, al de la universidad como un sistema.

En efecto, el Programa de Descentralización propuso "la creación de un sistema de nuevos centros educativos, independientes tanto académica como administrativamente de las facultades y escuelas."² , en congruencia con el modelo administrativo que el propio rector, el Dr. Soberón, describía de la siguiente manera³

¹ Alarcón, S. *El Consejo Universitario. Sesiones de 1924-1977 UNAM*. 1979 p. 437.

² *Universidad en Marcha*. 4ª Época Vol. IV. Suplemento Especial N° 11. Ciudad Universitaria, 17 de julio, 1980, UNAM.

³ Soberón A., G. *La Universidad Ahora*, México: El Colegio Nacional, 1984. p.p. 45-48

"DR" En relativamente corto tiempo, la UNAM ha pasado, de un conjunto de escuelas diseminadas, principalmente en el centro de la Ciudad de México, a ser un complejo y coherente sistema universitario. Este sistema es producto, primordialmente, de un desarrollo académico, de una expansión y diversificación de sus servicios y de la conformación de una estructura académica y administrativa congruente con ese desenvolvimiento.

Esta configuración de la Universidad como sistema, producida en 1973, respondió al propósito de sistematizar el trabajo y ser más eficiente.

Es decir, que en la elección de este modelo prevaleció la idea de una modernización administrativa centrada en la eficiencia y con una acelerada expansión de la burocracia universitaria.

En el documento que el Dr. Soberón leyó en la Sesión del 19 de febrero de 1974 ⁴ da a conocer los rasgos característicos de las ENEP. De ese documento por su importancia, se reproduce a continuación lo esencial.

"DR" Para la que la Institución pueda atender un 1974 a la demanda de primer ingreso a estudios profesionales ha sido necesario construir nuevas instalaciones. Estas, sin embargo, no son nuevas ampliaciones de las actuales. Tomando en cuenta la conveniencia de una descentralización física, académica y administrativa de la UNAM, se ha considerado conveniente que las nuevas instalaciones se construyan fuera de la Ciudad Universitaria...

Es necesario llamar la atención hacia la otra fase del problema: la académica. Al mismo tiempo que los edificios y las instalaciones ya no alcanzan para servir a decenas de miles de estudiantes que ingresan cada año en la Universidad, en el aspecto académico la centralización ya no es operante; la Universidad ha crecido a un punto tal que la administración centralizada de la docencia y de la investigación trae consecuencias adversas.

Debe aprovecharse la necesidad de descentralizar las instalaciones universitarias para introducir al sistema nuevas estructuras académicas y administrativas... se ha pensado que la estructura más conveniente para las nuevas unidades de la UNAM es darles un status equivalente al de la escuela...

Dado su carácter multidisciplinario se ha propuesto el nombre de Escuela Nacional de Estudios Profesionales... a efecto de sentar las bases para obtener los máximos beneficios de cooperación académica, se ha considerado conveniente que tenga una organización departamental, cuyo núcleo básico e inicial esté constituido por secciones académicas... la organización departamental, persigue como uno de sus objetivos, la utilización óptima de los recursos... (y) un sistema de esta naturaleza permitirá posteriormente la creación de nuevas salidas laterales y profesionales que pongan a los estudiantes en mejores condiciones para adaptarse a las oportunidades que ofrezca el mercado de trabajo. Pero las ventajas académicas de este esquema no solo serán para los alumnos sino para el sistema universitario en sí ya que una organización de esta naturaleza permitirá evitar duplicidades, utilizar mejor las instalaciones, incrementar el aprovechamiento del personal docente, etc...

De otra parte, dado que la investigación es un componente esencial de la educación superior, las escuelas contarán con una división de investigación, la cual impondrá un significativo impulso a las tareas multidisciplinarias que en este sentido realiza la UNAM.

⁴ Universidad en marcha... op. cit.

Tal división de investigación, en combinación con la estructura departamental de la Escuela, sentará las bases para acelerar el proceso y facilitará la realización de investigaciones que requieren precisamente una estructura académica multidisciplinaria que permita la flexibilidad necesaria para una intensa cooperación interdepartamental.

Por otro lado la división de investigación establecerá los cimientos para que la Escuela llegado el momento, imparta estudios de posgrado y se transforme en facultad.

Por último si bien se desea dar a las nuevas Escuelas la máxima descentralización administrativa posible, cabe mencionar que recibirá el apoyo de ciertos servicios centralizados cuya duplicación será excesivamente onerosa, como serían entre otros, el sistema de información científico-humanista, la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, el Centro de Didáctica y la Comisión de Intercambio Académico".

¿Cuáles fueron entonces las características principales para las ENEP que el Rector explicitó en su documento? Mencionaremos nueve, las ENEP eran:

1. La respuesta que la Universidad planteaba al crecimiento de inscripción a licenciaturas que se esperaba con las primeras generaciones de egresados del nivel medio superior, específicamente con los alumnos del CCH.
2. Unidades descentralizadas física, académica y administrativamente.
3. Unidades donde se busca la descentralización de la docencia y la investigación.
4. Unidades donde se agrupan en una sola Escuela diversas salidas profesionales.
5. Escuelas con carácter multidisciplinario.
6. La oportunidad de crear nuevas salidas laterales y profesionales con mejores condiciones de adaptación al mercado de trabajo.
7. Unidades aprovechables para introducir nuevas estructuras académicas y administrativas.
8. Unidades en las que la investigación como parte esencial de la educación Superior, sería la impulsora de tareas multidisciplinarias.

El último punto que se destaca del documento del Dr. Soberón es el relacionado con los apoyos ofrecidos a las ENEP de "ciertos servicios centralizados" como serían entre otros los que aportarían la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, el Centro de Didáctica, el Sistema de Información científico-humanista y la Comisión de Intercambio Académico. Creemos significativa la mención que el Rector hace a estos apoyos, pues revela conciencia de la precariedad de los recursos humanos con los que iniciarían su existencia las ENEP y de la necesidad de dar apoyo a los docentes.

En efecto el punto 7 destaca que las ENEP serían unidades aprovechables para introducir nuevas estructuras académicas y administrativas. ¿Qué nuevas estructuras se que- rían impulsar?

Al respecto, el programa de Descentralización de la UNAM da a conocer en 1980,⁵ aspectos de su proyecto y de su evolución; de los que resaltaremos los siguientes.

En lo administrativo:

“(DR)” La creación de las ENEP favoreció la implantación de innovaciones en lo administra- tivo, pues para ellas se diseñó una organización matricial, carrera/departamento, que se sustenta en la diferenciación del trabajo académico que implica, la atención de los estudian- tes, la organización, de la labor de los profesores, la observación, dirección y revisión de los planes y programas de estudio de posgrado y de tareas de investigación de forma tal que cada departamento agrupa un conjunto de disciplinas que corresponden a una misma área del conocimiento y cada carrera integra un plan de estudios con un conjunto de disciplinas que corresponden, en la práctica, a distintos departamentos.

Para este fin, en cada carrera hay una coordinación cuya función principal es establecer las metas educativas, planear los programas, supervisarlos y evaluar su realización y realimen- tar a las instancias pertinentes a fin de mantener una renovación constante.

La organización matricial puede representarse, en lo esencial, como una tabla o matriz en la cual las columnas representan carreras y los renglones departamentos. El cruce o la intersec- ción muestra la conjunción de la temática de la disciplina y la problemática de la carrera. (Ver Cuadro 1.11)

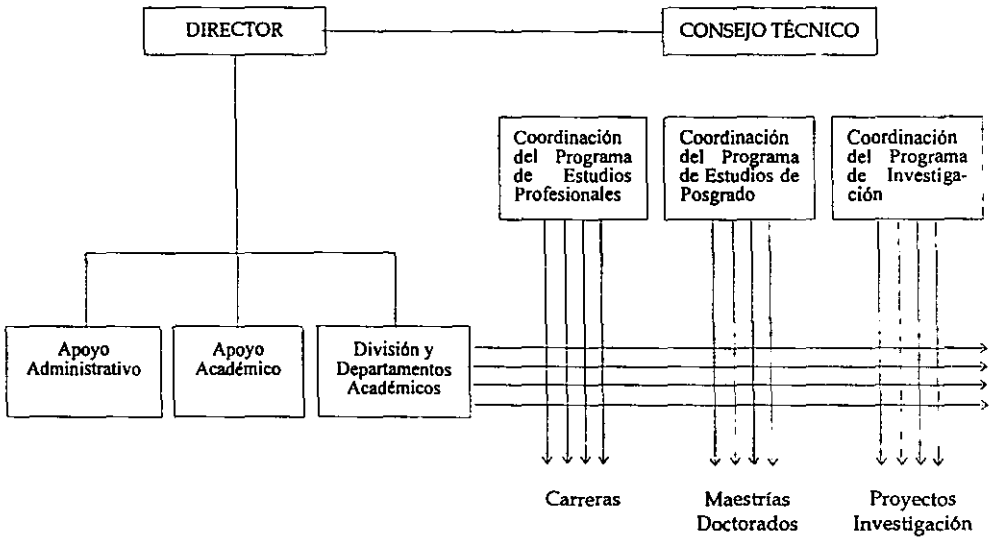
La estructura matricial consta fundamentalmente de los siguientes órganos componentes:

- Los de autoridad, señalados por la legislación universitaria, un director y un Consejo Técnico;
- Un programa de estudios profesionales que tiene como propósito supervisar el desarrollo de las carreras que ofrecen, a través de coordinaciones y comités de carrera;
- Un programa de estudios de posgrado que tiene como propósito el desarrollo conjunto de las especialidades, maestrías y doctorados que ofrecen las escuelas, a través de una coordinación general y de programas específicos.
- Un programa de investigación que tiene como propósito desarrollar investigación, funda- mentalmente interdisciplinaria, y que cuenta con una coordinación general, que sienta las bases para las modalidades de investigación propias de cada escuela;
- Como apoyo a los programas de estudios profesionales, de posgrado y de investigación, se cuenta con divisiones y departamentos académicos que agrupan al personal académico de la escuela y organizan su trabajo;
- Se cuenta con diversas unidades de apoyo académico que incluyen, en lo general, las unida- des de servicios escolares, las bibliotecas, los centros de metodología y apoyo educativos, unidades de extensión universitaria y de actividades deportivas y recreativas;

⁵ Idem..

CUADRO 1.11

MODELO DE ORGANIZACIÓN ACADÉMICA DE LAS ENEP



Con el propósito de apoyar las funciones sustantivas de la escuela, se cuenta con diversas unidades administrativas que incluyen, en lo general, presupuesto, personal y mantenimiento”.

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES IZTACALA (ENEPI)

Para 1980 la evolución académica de la ENEPI se describía formalmente de la siguiente manera ⁶.

“(DI)” De acuerdo con los propósitos del Programa de Descentralización y en virtud de su organización académica desde su creación las ENEP se han dado a la tarea de una revisión sistemática de los planes y programas de estudio de las carreras que ofrecen y, a una búsqueda de nuevas opciones profesionales o nuevas formas de organizar y realizar el proceso educativo.

La ENEP Iztacala realizó, con las particularidades que exigía cada una de las carreras, un proceso de análisis curricular que consistió en el diagnóstico del contexto social, el análisis de los planes de estudio vigentes y la caracterización del perfil profesional.

Se consideró de fundamental importancia conformar profesionales con una actitud crítica e interdisciplinaria en el enfoque, análisis y solución de los problemas y que contaran con una sólida capacitación teórica, técnica y metodológica que les permitiera el ejercicio responsable de su profesión.

El planteamiento metodológico en que se fundamentó la reorganización de los estudios trata de organizar y escalonar los procesos de producción de conocimientos, los aspectos de producción de conocimientos, los aspectos teóricos con sus fases analíticas y sintéticas, la reflexión de conceptos y la interpretación de la realidad; los momentos prácticos y sus aspectos de planeación, realización y evaluación, tanto en las acciones clínicas como en las de investigación en los laboratorios.

Este planteamiento educativo, determinó en gran parte, la adopción de un enfoque modular de la enseñanza, en el cual el concepto de Módulo, definido como “una estructura integrativa, de actividades de aprendizaje que en un lapso determinado permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes que permiten al alumno desempeñar funciones específicas”, se convirtió en el marco conceptual de referencia a partir del cual se replantearon tanto los objetivos y contenidos de los programas vigentes, como los procedimientos didácticos y de evaluación utilizados tradicionalmente.

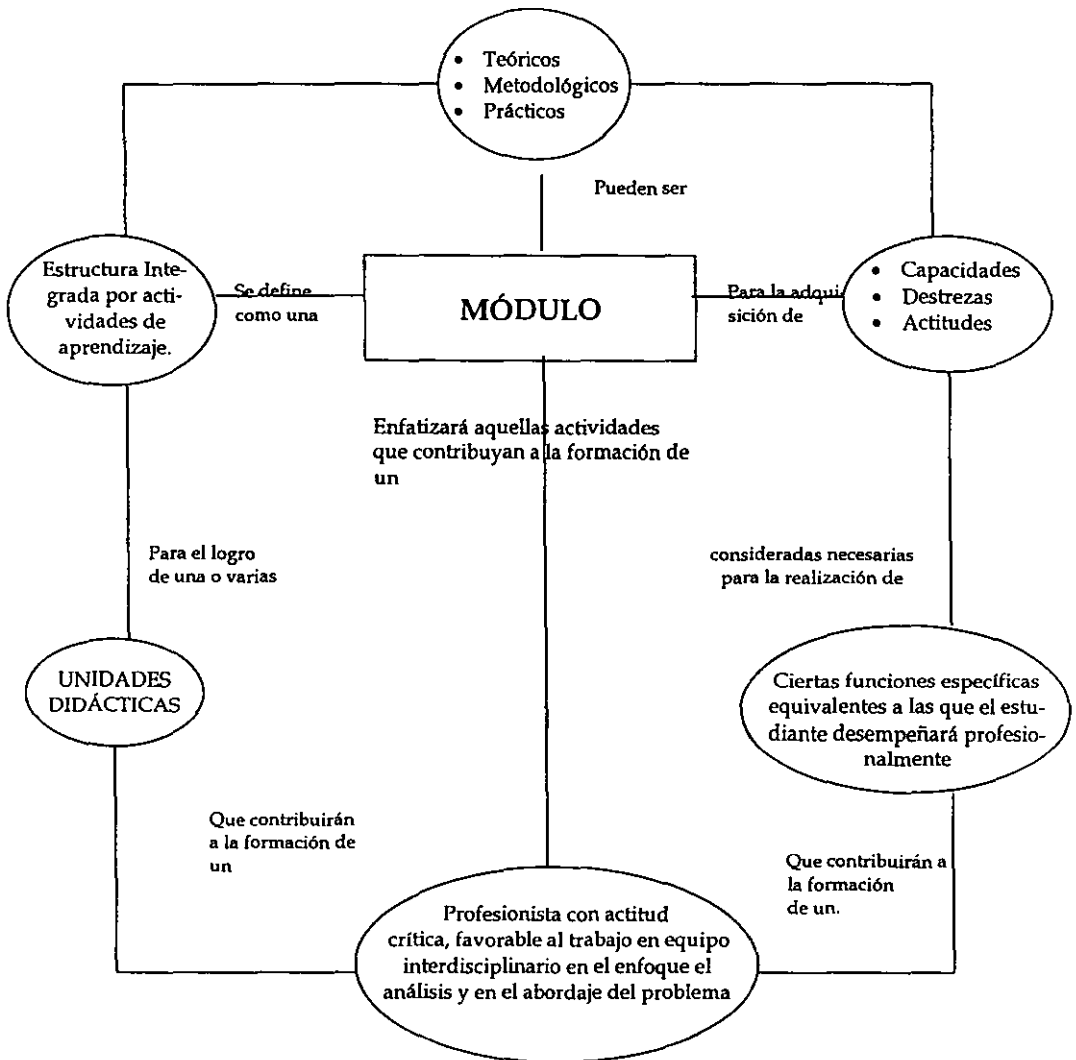
Cada una de las carreras de la ENEP Iztacala procedió a la reorganización de sus planes y programas en términos de esta perspectiva, utilizando la estructuración curricular modular de acuerdo a las características de su área de conocimiento, del tipo de problemas sociales abordados por ella, de su personal docente y del estudiante medio matriculado en su carrera.

El módulo se compone de un conjunto de actividades de enseñanza-aprendizaje y de una o varias unidades didácticas, que aportan al alumno la información necesaria para el desempeño de una o varias funciones equivalentes a las que se desempeñará profesionalmente. Éstos pueden ser teóricos, metodológicos o prácticos.

⁶ Idem.

CUADRO 1.12

EL CONCEPTO DE MÓDULO EN IZTACALA



Las actividades de la enseñanza, de acuerdo a los objetivos de los módulos, se ubican en aulas (conferencias, seminarios, tutorías, etc.) en laboratorios (diseño y prácticas experimentales) y en instituciones y comunidades aledañas al plantel (servicio y prácticas supervisadas) que se fortalecen en el Sistema Universitario de Salud Integral. Este sistema tiene como objetivo unificar las acciones de proyección universitaria en un programa integrado de servicios con dos modalidades de acción: el Programa de Salud Escolar y los Programas de Servicio Social y Prácticas curriculares, a través de una serie de módulos de integración de la investigación, la docencia y el servicio, contándose para ello de una Clínica Universitaria de Salud Integral (CUSI)".

Por su lado el punto 8 desprendible del discurso del Rector Soberón, se relaciona a su vez con el aspecto de la investigación. Así las ENEP se contemplaban en 1975 como unidades en las que la investigación, como parte esencial de la educación superior, sería la impulsora de tareas multidisciplinarias.

Léase, a partir de la misma fuente (Universidad en marcha...) lo que en 1980, se consideraba para la investigación en la ENEP Iztacala: (Cuadro 1.13)

"(DI)": La ENEP Iztacala considera que la investigación debe insertarse en todos y cada uno de los niveles académicos comprendidos, fortaleciendo a la docencia y a la formación de posgraduados; produciendo conocimiento original, y contribuyendo a la constitución de grupos multi e interdisciplinarios abocados al análisis y estudio de los problemas de la docencia, la ciencia básica, las aplicaciones técnicas y el servicio social

Con estos propósitos se ha organizado la investigación en cinco niveles complementarios, que aún cuando cumplen con distintos objetivos, son todos prioritarios para la superación académica de la Institución. Estos niveles son:

- I. La investigación como medio de perfeccionamiento docente de los programas de licenciatura.

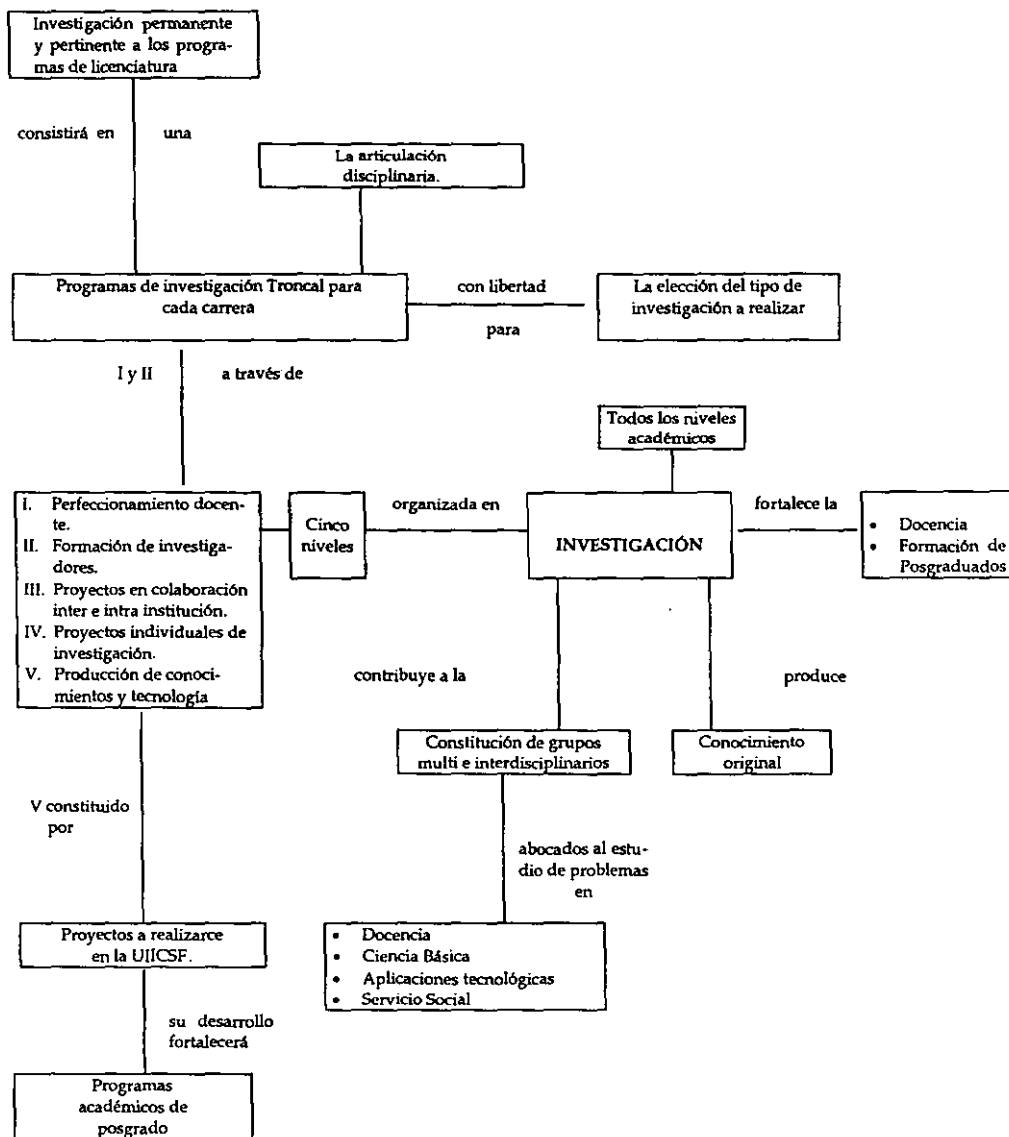
Tales programas cubrirán tres áreas generales:

- a) Psicología, b) Biomedicina; c) Bioecología.

Las políticas de investigación de dichos programas se establecerán con base en las necesidades de formación docente de los diversos currículos de la Institución, procurando definir áreas prioritarias que permitan la concentración y optimización de los recursos físicos y humanos. De este modo, los problemas que definan a los programas de investigación deberán estructurarse como un Proyecto Troncal de Investigación, centrado en el área de problemas prioritarios que delimiten los objetivos de los currículos. a partir de dicho problema central se ramificarán los proyectos que integren los diversos sectores curriculares, con el objeto de integrar un programa de investigación que subraye la articulación intradisciplinaria como un primer objetivo. A su vez los diversos sectores curriculares insertados en los programas, no sólo deberán definir el problema a estudiar, sino también el nivel y tipo de investigación a realizar: básica, aplicada, tecnológica, clínica, teórica, documental, epidemiológica o de campo. Este nivel de investigación, no consistirá en la aglutinación de proyectos individuales en marcha, sino en la investigación de un programa permanente.

CUADRO 1.13

LA INVESTIGACIÓN EN IZTACALA



II. La Investigación como sistema de formación de investigadores.

Este nivel se vincula a los programas de posgrado. La investigación se define por la naturaleza de los estudios de posgrado y puede configurar proyectos de carácter multi o interdisciplinarios dependiendo de la naturaleza de los mismos. Los programas de investigación constituirán parte de las actividades de enseñanza aprendizaje de los estudios de posgrado y se justificarán automáticamente en cuanto estén dentro del contexto de algún currículum.

III. Proyectos especiales de investigación como forma de colaboración interinstitucional y multidisciplinaria.

Se ha previsto la necesidad de compartir recursos, programas y objetivos con otras instituciones, tanto de la propia Universidad como externas a ella. Estos proyectos especiales se podrán vincular con programas de cualesquiera de los otros niveles planteados, a fin de complementarlos tanto en sus medios como en sus propósitos.

IV. Proyectos individuales de investigación.

Los profesores pueden solicitar apoyo para realizar actividades de investigación que redunden en beneficio de su formación y de nivel académico de la institución. Con el fin de evaluar la factibilidad y calidad de dichos proyectos, además de sopesar su viabilidad concreta en la ENEPI, se ha considerado la conveniencia de solicitar dictámenes externos, tanto en la propia Universidad, como fuera de ella. De este modo se previene que los proyectos de investigación carezcan de los requerimientos metodológicos y los recursos indispensables para su realización.

V. Programas de investigación dirigidos fundamentalmente a la producción de conocimientos y tecnología.

Estos programas estarán integrados en proyectos constitutivos de la Unidad de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias de la Salud y la Educación (UIICSE), que dependerá de esta Coordinación y de la dirección del Plantel.

Se procuraría que los proyectos de dicha unidad aporten recursos de diversa índole para el crecimiento cualitativo y cuantitativo de los restantes niveles de investigación ya especificados.

Se planea el especial impulso de este nivel de investigación, en tanto que en él culmine el proceso de producción de conocimiento y la formación de cuadros científicos y técnicos de alta calidad académica que necesariamente retroalimentan, elevando los otros niveles de investigación y demás instancias docentes y de servicio de la ENEPI, para lo cual se ha propuesto la creación de la Unidad Interdisciplinaria de Investigación en Ciencias de la Salud y la Educación. (UIICSE).

Estos programas se desarrollarán en forma de proyectos que cubran problemas de interés para la investigación y promuevan el concurso de las diferentes disciplinas que puedan aportar su metodología y conocimiento. A su vez, estos proyectos permitirán la creación de nuevos programas de posgrado".

CUADRO 1.14

CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS ENEP EN LOS SETENTAS

Según documentos oficiales

1. Espacios de desconcentración geográfica, administrativa y académica.
2. Espacios de innovación administrativa y académica
3. Espacios para la realización de actividades de docencia, investigación y servicio con carácter multi e interdisciplinario.
4. Espacios para el diseño de planes de estudio más acordes con el mercado de trabajo.
5. Espacios para el diseño de planes de estudio más acordes con las necesidades sociales del país.
6. Espacios de calidad académica de los que egresen, jóvenes capaces de coadyuvar a la solución de problemas nacionales de manera creativa.
7. Unidades en las que la investigación es parte esencial de la educación superior e impulsora de tareas multidisciplinarias.

Dos años después de éstos planteamientos, en 1982, la UIICSE deviene de proyecto a realidad y es inaugurada por el Dr. Rivero Serrano.

Se instalan en ella los investigadores que para entonces trabajaban en la ENEPI. Se alojan en sus instalaciones los laboratorios, cubículos, gran parte de los recursos físicos destinados a la investigación y se definen los programas de investigación que cubren el nivel de producción de conocimientos y tecnología, a saber: Aprendizaje Humano, Investigación Curricular, Educación para el Trabajo, Educación para la Salud, Conservación y Mejoramiento del ambiente y Neurociencias; quedando por iniciarse el proyecto Nutrición⁷.

Amerita que sea subrayada la gran importancia que entonces se concedía a los aspectos educativos y de investigación curricular como puede desprenderse de los títulos de los programas abordados.

A partir de los documentos citados, de lo enunciado por el Dr. Soberón y de la concreción que ese discurso tuvo en Iztacala, es posible plantear en un cuadro las que pudieran considerarse como las principales características de las ENEP en los años setenta. Cuadro 1.14

Hasta aquí nos hemos limitado: a dar reseña sucinta de la argumentación oficial que fundamentó la creación de las ENEP, a dar cuenta de algunas de las características generales y mencionar algunas particularidades de la ENEP Iztacala como marco informativo global.

Consideramos imprescindible ahora -para llegar a la lectura de Iztacala desde Stenhouse- detenernos, así sea brevemente, en el círculo más amplio de la Universidad, en sus tendencias y en las políticas que se dieron en el decenio que nos ocupa, buscando una interpretación explicativa contextual general para arribar, en un segundo momento, al círculo académico, más interno, de la ENEP Iztacala.

En los párrafos siguientes retomaremos algunos de los puntos ya mencionados

1.12 CONTEXTO GUBERNAMENTAL

¿A qué respondía la creación de las ENEP, la descentralización de la UNAM y el cambio en la concepción de universidad?

La respuesta a estos cuestionamientos hay que rastrearla en los años 40 en los periodos presidenciales de Ávila Camacho, y Cárdenas, en donde nace la integración funcional de la educación superior con los proyectos del estado y a los procesos de transformación de la Sociedad Mexicana.⁸

⁷ Memorias de la ENEP Iztacala 1975-1982, UNAM. 1982, p.p. 111-116.

⁸ Fuentes, Molinar "Las épocas de la Universidad Mexicana", En *Cuadernos Políticos*, N° 36, abril-junio, México, Ediciones Era, 1983, p. 47-55.

En efecto, la correspondencia que se gestó entre el proyecto universitario y las demandas de una sociedad que se industrializaba y se modernizaba aceleradamente, dieron a la Universidad en los años de 1941 a 1961, un prestigio sin precedentes.

La funcionalidad de la Universidad se construyó a través de las vertientes relacionadas con: a) el aparato productivo y la división social del trabajo, b) la composición cambiante entre las clases sociales y la función de los intelectuales y c) la generación y difusión de la ideología.

Tal funcionalidad se ve expresada en un apoyo financiero extraordinario pues pasa de ser de tres millones de pesos en 1940 a 14 en 1952 y a 115 millones en 1960 en el sexenio de Miguel Alemán.

En los años sesenta la armonía y la funcionalidad entre el estado y la Universidad Nacional entra en un proceso de deterioro que culmina con el movimiento del 68.

Al decir de Fuentes (1983) la movilización de 1968 no es sino la manifestación que aflora después de una gestación de años y de una toma de conciencia de los intelectuales y grupos estudiantiles de la represión y la responsabilidad del estado ante movimientos sociales como el ferrocarrilero, la ocupación de tierras en el noreste del país y otros que surgieron en la segunda mitad de la década de los cincuenta.

El estallamiento de la crisis represiva en 1968 durante el gobierno de Díaz Ordaz no sorprende por el cúmulo de factores que ya se percibían y por la personal visualización que el Presidente tenía de la UNAM como problema.

Tal visualización se sustentaba en la consideración del costo financiero que implicaría para el estado la atención de una población estudiantil con crecimiento explosivo.. En efecto ya se contaban en esos años con proyecciones gubernamentales que estimaban la demanda por estudios universitarios de 705 mil jóvenes para 1980.

Por otro lado surgía la alarma ante los riesgos políticos que pudieran originarse de una concentración estudiantil masiva.

El presidente Díaz Ordaz mostró la línea política que había decidido adoptar ante tal situación con: 1) la advertencia declarada en 1966, de que la educación superior no podría seguir siendo gratuita y con ella anunciaba una severa restricción financiera y 2) con la descalificación de las prácticas universitarias de protesta.

La línea asumida consideraba el diálogo y la negociación como una debilidad y como pérdida del principio de autoridad, por lo que el enfrentamiento y la intervención represiva de militares y cuerpos policiacos para con los estudiantes, no se hizo esperar. La matanza del 68 seguirá siendo un doloroso recordatorio de los excesos a los que en nombre del "combate a una supuesta conspiración antinacional" pueden llegar los "políticos" cerrados e intransigentes.

Al decir de Fuentes (1983), Luis Echeverría hereda la hostilidad pasiva de los universitarios e intelectuales progresistas hacia el estado. Debido a ello, y tal vez tratando de que se olvidara su propia responsabilidad en el conflicto, en su campaña hacia la presidencia y durante su sexenio buscó apoyar y reincorporar a la UNAM hacia proyectos estatales.

LA REFORMA UNIVERSITARIA

En este contexto el estado propone la reconciliación con la universidad y los universitarios a través de "una profunda reforma educativa". (Mendoza, 1981)⁹

Mendoza afirma que la reforma fue una salida política, como una respuesta que abre espacios de apertura y que busca mostrar la modificación y el alejamiento de las orientaciones autoritarias del sexenio precedente.

Quienes habían vivido el movimiento estudiantil sabían que la reforma educativa había sido tan sólo uno de los tantos puntos de demanda. El que con Echeverría se le considerara como demanda central y única permitía al estado distraer la atención social de lo que sí había sido la exigencia de fondo: "el cambio sustancial al modelo de desarrollo y sus mecanismos políticos".

Echeverría soslayó este punto y desde luego no cambió el modelo de desarrollo capitalista, pero sí buscó crear condiciones para que disminuyeran algunas de sus "irrationalidades". Para ello se consideró necesario la realización de reformas en distintos sectores. La correspondiente a la reforma de la educación en general y dentro de este marco la reforma del nivel superior en particular fue una de las principales.

Dos fueron las nociones alrededor de las cuales según Mendoza, se estructuró la reforma: la atención a la demanda y la eficiencia. Con la primera se conciliaba con las mayorías y se explicitaba por un lado la intención del gobierno de asumir los costos financieros que la ampliación del sistema educativo requería y por el otro se anunciaba la flexibilización para el acceso a los niveles superiores de la educación.

De esta manera, Echeverría renunció a mantener a ultranza la política educativa modernizadora iniciada por Díaz Ordaz marcada por los planteamientos característicos de la modernidad, tales como los siguientes: (Villahermosa p. 13, citada por Mendoza, 1980).

- a) Un sistema nacional de educación superior a través de la unificación de créditos académicos, planes de estudio flexibles y equivalencias, proyectos de cooperación interinstitucionales...

⁹ Mendoza J. - "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México" (1965-1980) en Revista *Perfiles Educativos* N° 12. CISE. UNAM. México 1980.

- b) Un sistema nacional de evaluación y certificación de conocimientos.
- c) Establecimiento de un sistema permanente de evaluación institucional y de proyectos académicos.
- d) Nuevas estructuras universitarias: departamentalización, tareas comunes, créditos académicos, estudios interdisciplinarios, sistemas flexibles...
- e) Pragmatismo económico. Vinculación de la universidad con la producción. Bachillerato terminal.

No es difícil reconocer en algunos de estos planteamientos la base sobre la que se asentaron los nuevos proyectos educativos de esos años y particularmente resaltan las coincidencias con las características generales de las ENEP.

Sin embargo, la pretensión estatal de atraer ideológicamente a los sectores medios urbanos determinó que los elementos modernizadores se subordinaran a los políticos lo que impidió el establecimiento de medidas de modernización extremas tales como: normas de admisión, criterios estrictos de evaluación y promoción de alumnos. (Mendoza, 1980)

De hecho, al quedar subordinado lo técnico a lo político abrió camino para que el lugar del tecnócrata en el sexenio de Díaz Ordaz, fuera ocupado por el político-negociador en el periodo de Echeverría Álvarez, generándose una persistente y aún no resuelta pugna entre ellos.

Si bien, en suma, en el proyecto ideológico de Echeverría la funcionalidad política destacó por sobre la académica y se buscó un cierto beneficio económico para mayores sectores de la población, se obtuvo como efectos perversos: un descenso en la calidad académica universitaria y una gestión de apoyos para la academia basada en términos de conveniencias políticas.

LA UNIVERSIDAD ¿COMUNIDAD O SISTEMA?

En este escenario, la figura del Rector Guillermo Soberón juega un rol de gran importancia. Al respecto Kent (1987) afirma que:¹⁰

La importancia de la figura de Soberón en la UNAM de los 70's apenas empieza a ser calibrada en toda su extensión¹¹. Como ya se señaló, la modernización administrativa se inicia en su primer periodo con el enfoque sistémico abandonando así el sentido de la universidad ideal caracterizada por el propio Soberón -"como una comunidad de profesores y estudiantes voluntariamente asociados para adquirir, acrecentar y transmitir el

¹⁰ Kent, S. R. "La organización universitaria y la masificación: La UNAM en los años setenta" en *Sociología* año 2 N° 5 UAM Azcapotzalco, México, Otoño 1987.

¹¹ Kent, S. R. *Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM*. Nueva Imagen. México 1990.

saber, que cultivan un aspecto amplio de disciplina y que conjugan todas las formas de saber científico, artístico y humanístico dentro de un ambiente de libertad y con un amplio pluralismo ideológico: Esta comunidad necesariamente crítica consigo misma y con su entorno, persigue tenazmente la excelencia ¹², se gobierna a sí misma y equilibra lo flexible, que le permite ajustar al cambio con lo estable, que da lugar a la continuidad y a la preservación de los valores académicos que le son consustanciales” ¹³ - en favor de un proyecto que permitía el control de aquellos factores que según el Rector Soberón eran “capaces de distorsionar el sentido de la universidad tales como: la *masificación*; el *incremento de número de empleados administrativos* la *dilatación de la maquinaria burocrática*, el desarrollo de un *proceso sindicalista*, la presión para *adoptar formas de gobierno* que la experiencia propia y ajena, actual y pretérita, ha demostrado *inadecuada*; la pretensión de sustituir el pluralismo ideológico por la *hegemonía partidaria*; y las *exigencias impuestas por el mercado de trabajo*.

En lo anterior se manifiesta el conflicto entre los proyectos ideológicos sustentados por los tecnócratas y políticos y el defendido por los tradicionalistas que deseaban mantener como prioritarios los intereses académicos al margen de los vaivenes políticos.

Se reconocen asimismo las condiciones que van determinando las características de las ENEP enumeradas atrás.

¿Cómo enfrentó la administración de Soberón estos factores que él mismo calificó como distorsionantes? Revisemos algunos de ellos.

Masificación - Incremento de empleados administrativos - Proceso sindicalista.

La masificación no podía contenerse más. Era ya un hecho consumado desde la apertura de los CCH. Así que sólo cabía esperar en el corto plazo, dos escenarios posibles: o continuaba aceptándose el incremento en la matrícula en el nivel medio superior o se buscaba su detención. En el primer caso, se contemplaba para afrontarlo la construcción de más planteles del CCH y en consecuencia, se estaba previendo “dar cabida en 1980 a diez veces la capacidad original” (50,000) ¹⁴ por lo que, en el nivel de licenciatura, en palabras de Soberón “parecería necesario crear el periodo 1974-1978, 16 nuevas unidades académicas (las ENEP) cada una de las cuales daría cabida a un máximo de 15,000 estudiantes en su etapa de madurez” por lo que se estaba previendo una matrícula de 240,000 estudiantes más por sobre los que ya se estaba atendiendo en C. U.

Es conocido que con la creación del Colegio de Bachilleres en 1973 se aflojó la presión de la demanda en el nivel medio y la apertura de la Universidad Metropolitana en el mismo año, hizo lo propio en el nivel de licenciatura por lo que no se enfrentó el problema ni se dio la necesidad de tomar las medidas que la UNAM había previsto.

¹² Nótese el uso del término “excelencia” que en los ochenta y noventa ocupa un lugar destacadísimo en el discurso político educativo de la época.

¹³ Soberón, A. G. *La Universidad ahora*. En colaboración con A. Knocken Haver y C. Olmedo. El Colegio de México, 1983. p.p. 278-279. Citado por R. Kent. en *Modernización Conservadora...* op. cit. p. 23.

¹⁴ Gaceta UNAM. Tercera Época Vol. VII... op. cit.

Así de los dos escenarios mencionados, fue el segundo el que prevaleció. En 1974 se contuvo el crecimiento del bachillerato en la UNAM aplicándose un tope máximo de 40,000 alumnos para el primer ingreso, por lo que pudo controlarse el crecimiento tanto de los CCH como de las ENEP manteniéndose, de esta manera y en ambos casos, sólo los 5 planteles originales. En el CCH: Naucalpan, Atzacotalco, Vallejo, Oriente y Sur, en las ENEP: Cuautitlán, Acatlán, Iztacala, Zaragoza y Aragón. La sobredemanda creciente en el nivel medio superior fue absorbida por el Colegio de Bachilleres.

Más allá de los obvios inconvenientes de un crecimiento desmesurado, desde la postura soberonista la detención de la matrícula significaba simultáneamente reducir los costos materiales y administrativos de la masificación y, sobre todo, desactivar el potencial político de los jóvenes universitarios, tanto alumnos como maestros, radicalizados por el movimiento de 1968 ¹⁵, cumpliéndose así el papel de control de los elementos que pudieran perturbar las relaciones entre el Estado y la sociedad.

Por otro lado, al ser considerada la masificación como un "factor de distorsión", la concepción de González Casanova - de suponer, la democratización del acceso, como una oportunidad de ampliar las funciones de la universidad y promover cambios en la organización del contenido y en la transmisión del saber - fue modificada en favor de una universidad que fuera lo más estable y eficaz posible.

Según Kent las principales políticas impulsadas en la UNAM entre 1973 y 1989 fueron: 1) para el bachillerato, la estabilización del primer ingreso y el crecimiento controlado de la planta docente, 2) la desconcentración en la zona metropolitana de la población de licenciatura en los cinco planteles de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales; 3) el impulso al posgrado durante el segundo período rectoral del Dr. Soberón; 4) un fuerte estímulo al sector investigativo; 5) la expansión y el fortalecimiento del aparato burocrático y 6) la contención sindical.

Estas políticas fueron en el hecho las estrategias puestas en marcha para el atajamiento hasta un punto de manejo controlable, de los factores distorsionantes del sentido de la universidad ya mencionados atrás. Así, entre otras acciones, la *masificación* fue detenida y la *dilatación de la maquinaria burocrática* dejó de ser considerada una distorsión y fue aprovechada para conformar espacios de lealtad que difundían el concepto ideal de la universidad en el sentido que el Rector defendía en su distinción entre lo académico y lo político laboral. Por su lado la *contención sindical* en la rama académica, con el surgimiento de la unión de las APAUNAM (Asociaciones del Personal Académico de la UNAM) ¹⁶, fue posible por el rol preponderante que jugaron los cuadros directivos medios en cada plantel, escuela o facultad. El círculo de la lealtad y sus subcírculos, aunados a la negociación política, actuaron eficientemente en la desactivación de un incipiente sindicalismo académico independiente.

¹⁵ Kent, S. R. *Modernización...* op. cit. p.p. 25, 26, 27, 29.

¹⁶ *Ibidem*.

Mercado de Trabajo

A su vez el factor distorsionante relacionado con las "exigencias impuestas por el mercado de trabajo" no fue ni enfrentado ni atacado sino más bien asimilado al resaltarse, en el discurso referente a la formación profesional, los aspectos técnicos. Tal resaltamiento técnico exige la funcionalización de la formación universitaria a las necesidades inmediatas del mercado ocupacional. Al respecto, Díaz Barriga¹⁷ señala que

"el modelo de acumulación de capital que caracteriza a las formaciones sociales en América Latina, y en particular en el caso de México, son determinantes de las características técnico laborales de los procesos de producción agroindustriales, las formas de comercialización y de la estructuración de los servicios, lo cual exige que la formación profesional universitaria posibilite únicamente una habilitación técnica de los estudiantes... en este sentido la universidad se enfrenta cada vez más a exigencias de una sociedad que le reclama predominantemente la formación de ciudadanos que estén capacitados para el desempeño de acciones profesionales. El "saber hacer" coloca a la universidad ante el peligro de convertirse en una escuela tecnológica donde los debates sobre los problemas de un orden conceptual, se cancelan para dar pauta a un practicismo en los currículos profesionales".

Por su parte, Furlán y Remedi¹⁸ apuntan que "...aquellos vínculos centrados en la práctica profesional y nacidos de la noción del diagnóstico de necesidades en los que no se precise el marco teórico de base, la clase social en la que son detectados las necesidades y la clase a la que servirá el futuro profesionista, corren el riesgo de conformar profesionistas con visiones parciales, producto de una práctica docente, siempre propedéutica, en la que el contenido es valorado desde la exigencia de la meta y los temas se vuelven importantes o innecesarios en la medida en que sean recuperables por el modelo profesional al que se aspira. Taxonómicamente hablando, la "aplicación" arrasa monolíticamente al "conocimiento" y a la "comprensión". Aún el "análisis" la "síntesis" y la "evaluación" se vuelven lujos superfluos. La subordinación del contenido (medio) al fin, lleva a priorizar la jerarquía de la utilidad en ese "más allá" y a devaluar la significación del trabajo intelectual".

Los señalamientos anteriores, surgidos ambos de reflexiones basadas respectivamente en trabajos con estudiantes (el de Díaz Barriga) y con profesores (el de Furlán y Remedi) no hacen sino confirmar la aseveración de que, en esos años, en la formación profesional en la UNAM prevalece la intención de responder a las exigencias del mercado ocupacional a través del fomento de una formación profesional de corte tecnológica, aplicativa y pragmática.

La demanda del mercado laboral está apoyada en las políticas educativas que los presidentes Luis Echeverría y José López Portillo promovieron en sus respectivos sexenios. El primero define la reforma educativa como aquella que¹⁹ "implica un conjunto de cambios que deben tener lugar en los sistemas educativos, tanto en su organización co-

¹⁷ Díaz Barriga A. y Barrón Tirado C. El curriculum de Pedagogía. Un estudio explorativo desde una perspectiva estudiantil. UNAM, 1984, p.p. 13 y 49.

¹⁸ Furlán A., Remedi E. Discurso Curricular, selección de la actividad, organización del contenido. Tres prácticos que se reiteran. Reflexiones sobre nuestra experiencia en la ENEP Iztacala, 1975-1979. DIE, IPN. 1983.

¹⁹ Aportación al Estudio de los problemas de la Educación. Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa SEP., Vol. 1, México, 1971, p.p. 25-32. Citado por Castrejón Diez J. *Ensayo sobre Política Educativa*.

mo en su contenido y sus métodos, con el propósito de superar sus fallas y omisiones y elevar sus rendimientos... a fin de adecuarla permanentemente y hacerla avanzar al ritmo de los cambios que van ocurriendo en la sociedad". En los puntos que caracterizan la reforma educativa se aclaran los cambios señalados y en ellos se enfatiza la necesidad de capacitar para el trabajo productivo y socialmente útil. Por su lado, el gobierno de José López Portillo se compromete en el Plan Nacional de educación ²⁰ de otorgar a la capacitación para el trabajo la más alta prioridad.

Consecuente con tales políticas el programa educativo de ese periodo está orientado por los siguientes cinco objetivos ²¹:

1. Ofrecer la educación básica a toda la población, particularmente a lo que se halla en edad escolar.
2. Vincular la educación terminal con el sistema productivo de bienes y servicios nacionalmente necesarios.
3. Elevar la calidad de la educación.
4. Mejorar la atmósfera cultural y fomentar el desarrollo del deporte.
5. Aumentar la eficiencia del sistema educativo.

Los puntos 2, 3 y 5 en los que se destaca la búsqueda de eficiencia para el sistema educativo y su adecuación a la sociedad industrial encajan, según Mendoza ²², dentro de un proyecto de desarrollo histórico del país de tipo capitalista. Un proyecto que pretende modernizar la universidad en el sentido que Darcy Ribeiro ²³ caracteriza como la "modernización refleja" que consiste en la suposición de que agregando ciertos perfeccionamientos o innovaciones a nuestras universidades, las veremos acercarse cada vez más a sus congéneres más avanzadas hasta volverse tan eficaces como aquellas. Este proyecto modernizador afecta al sistema educativo superior en su conjunto y en él, Mendoza (1980) reconoce tres momentos:

1. El de inicio durante el sexenio del presidente Díaz Ordaz. El proyecto modernizador muestra en esos años un carácter tecnocrático.
2. El reformista, desarrollado durante el sexenio del presidente Echeverría, en el que el carácter político subordinó el planteamiento tecnocrático.

INAP, México, 1986.

²⁰ SEP. *Memorias 1976/1982*, Volumen 1, p. 21.

²¹ Castrejón op cit. p. 124.

²² Mendoza J. "El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México" (1965-1980) en: *Revista Perfiles Educativos* Núm. 12. CISE. UNAM., México, 1980.

²³ Ribeiro D. *La universidad Latinoamericana*. Ed. Universitaria Chile 1971. p.p. 33-38 citado por Mendoza J. op. cit. p.3

3. El de reencuentro con la tecnocracia, en el periodo de López Portillo en el que se busca una universidad apolítica, eficientista, racional y eficaz para el desarrollo capitalista del país.

La UNAM tiene un rol en cada uno de estos momentos. Se flexibiliza ante sus demandas y plantea respuestas y acomodos adaptativos que le permiten remontar circunstancias y condiciones adversas.

En efecto, considerando el primer momento, a principios de la década de los setenta en el proyecto del Dr. Pablo González Casanova coincidieron según Fuentes ²⁴ ,dos tendencias que pudieron coexistir fugazmente: con la creación del CCH la del "reformismo democrático" del rector para transformar a la UNAM y la orientación más pragmática de "modernización dirigida" con la que acordaban los mandos de la SEP y el sector mayoritario de la burocracia universitaria.

En el segundo momento la modificación del proyecto original del CCH, la descentralización del Campus Universitario con la apertura de las ENEP y el viraje de la concepción de universidad-comunidad a la de universidad-sistema, fue la respuesta de la UNAM para ajustarse a la reforma echeverrista.

Finalmente los cambios introducidos por el gobierno de López Portillo a las políticas de reforma educativa del sexenio precedente en el sentido de crear instrumentos de mayor potencialidad coactiva como la Ley de Coordinación de la Educación Superior y una red de instancias de planeación y decisión, " (Fuentes, 1983) la universidad asume para las ENEP una parte importante de las características organizativas planteadas por la ANUIES y por la Comisión Académica para una nueva universidad, misma que era concebida como ²⁵ :

- Departamentalizada
- Con sistema de créditos
- Con varias unidades en distintas partes de la capital
- Con una organización diferente.

Si bien los planteamientos de la ANUIES y de la Comisión Académica en los años setenta, fueron recogidos prácticamente en su totalidad en la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) la propia creación de las ENEP se vio a su vez fuertemente influenciada por esta propuesta olvidándose la perspectiva de González Casanova de constituir las como integrativas al proyecto innovador del CCH.

²⁴ Fuentes, M. O. *"Las épocas en la universidad..."* 1983, op. cit.

²⁵ Castrejón, D. J. *Ensayos sobre Política...* op. cit.

En suma, y dando respuesta a la pregunta planteada al inicio de "Contexto", la creación de las ENEP, la descentralización de la UNAM y el cambio de la concepción de la universidad como comunidad a la de la universidad como sistema, es una manifestación del esfuerzo realizado en la UNAM para adaptarse a la política modernizadora de los años setenta.

El objetivo de reorientar la función de la universidad conforme a las exigencias del modelo de desarrollo económico entonces vigente a partir de la búsqueda de una racionalización y un uso más eficaz de los recursos, de la implantación de nuevas formas de organización universitaria como la departamentalización que flexibilicen la estructura de la universidad de modo que responda a las necesidades que se le planteen, entre otros, tiene su concreción en la apertura de las ENEP en las que se ensaya una administración académica a partir de una planeación con enfoque instrumentalista.

1.20 CONTEXTO LOCAL

A lo largo de esta sección se delinearé el contexto local en términos de lo que llamamos la primera etapa, la de Diseño Curricular entendida como aquella en la que se establece el Proyecto curricular escrito (pensado) en la que se plasma el deseo y la orientación para la práctica, y se tocarán sólo lateralmente algunas problemáticas de la segunda etapa, es decir, la correspondiente a la Implantación e Implementación de los Planes Modulares.

En la sección anterior se avanzó en la definición del modelo de Iztacala al presentar algunas particulares de la ENEP Iztacala, con base en documentos de procedencia oficial.

Continuando en esa dirección se revisarán otros documentos que tocan más cercanamente la situación específica de Iztacala, en la que aquí nos centraremos.

Se aportarán elementos para prefigurar un panorama de las circunstancias que prevalecían en Iztacala en la década de estudio.

1.21 EL CONTEXTO DE LA ENEPI

Además de ser consecuencia de las condiciones políticas de la época, las ENEP son el resultado de un cuidadoso proceso de planeación en el que se aplican propuestas de ingeniería social llamadas de "Programación y Presupuestación por Objetivos" con los que: Se determinan los objetivos institucionales básicos; se derivan de éstos los programas que estarán encargados de cumplir los objetivos; se elabora el presupuesto asignado a cada programa sobre la base de sus necesidades en términos de recursos humanos, financieros y materiales; y se evalúan los programas con el fin de retroalimentar el ajuste de los objetivos y los programas" ²⁶.

²⁶ Idem. p. 241

Este esquema de diseño puede ser reconocido en el origen de la organización matricial de las ENEP, se reconoce en los programas de estudios profesionales, de Investigación y de Posgrado y en la acentuación en la eficacia en las acciones administrativas.

Dentro de este cuadro general ¿Qué evolución tuvo cada programa en la ENEP Iztacala? ¿Hasta dónde respondieron a las expectativas de cambio que se tuvieron al generarlos?

En la respuesta que se tratará de dar a estas preguntas, se tocarán superficialmente los programas correspondientes a la investigación y al posgrado sólo en la medida en que sean pertinentes al primer programa, el de estudios profesionales, que es el que fundamentalmente nos interesa para el desarrollo de este trabajo.

LA ENEPI EN LA PRIMERA ETAPA

Desde 1975, año del inicio de actividades en la ENEPI, hasta 1984 diez años después, en Iztacala pueden diferenciarse tres etapas de desarrollo curricular; la de diseño (1975-1978) la de implantación-implementación (1977-1988) y la de evaluación (1980-1984).

Durante la etapa de diseño curricular el ambiente en la ENEPI era de compromiso y euforia mezclada con cierta perplejidad y temor por incursionar en terrenos de los que, en sus inicios se sabía realmente muy poco. Empero, el entusiasmo y la responsabilidad con la que se asumió tan ingente tarea, compensó la inexperiencia y se fueron conformado equipos de trabajo con apoyo pedagógico que en una primera instancia hicieron acopio de los propuestas y experiencias de diseño curricular en ese tiempo:

Reproducimos, por su importancia, la exposición del Dr. Sergio Jara del Río quien tuvo a su cargo la Coordinación de la Carrera de Medicina y la responsabilidad de la construcción de la nueva propuesta profesional de la carrera de medicina ²⁷, dicha exposición tuvo lugar en 1978 durante las Segundas Jornadas de Problemas de Enseñanza y Aprendizaje en el Área de la Salud.

DISEÑO DE UN NUEVO PLAN DE ESTUDIOS (MEDICINA)

Sergio Jara del Río

Siguiendo las políticas de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala procedió a efectuar un examen que permitiera la elaboración de nuestros nuevos planes de estudio.

En la Carrera de Medicina, la metodología empleada fue la que a continuación se indica:

Análisis del plan de estudios vigente, para obtener datos sobre resultados del proceso educativo, factores influyentes en estos resultados, así como la ubicación de la enseñanza, modelos del ejercicio profesional y de servicios de salud. Se empleó el estudio de incidente crítico, así como el de análisis de funciones en las siguientes áreas: profesionales en el ejercicio de la Medicina, profesionales médicos docentes, estudiantes de Medicina y población que recibe la atención médica.

²⁷ Furlán, A. *Iztacala su Tiempo y su Gente*, Vol. I. Los primeros años. UNAM. 1998, p.p. 124-125.

Se procedió a efectuar un diagnóstico del contexto social, estudiando situaciones y necesidades de salud, modelos de atención y medios existentes, cobertura de servicios, costo-beneficio y estimación de requerimientos futuros.

Con los datos precedentes se procedió a determinar el perfil del profesional a formar en la ENEP Iztacala. Enseguida, se recabó información de otros planes de estudios nacionales y extranjeros.

Se tomó la decisión de diseñar un nuevo plan, procediendo a determinar los objetivos terminales de la carrera, de acuerdo al perfil profesional considerado. Estos objetivos terminales a nivel cognoscitivo, psicomotriz y afectivo, fueron analizados en relación directa a los factores externos que influyen en el plan de estudios, buscando congruencia y equilibrio entre ellos, así como vigencia operacional y espacial amplia. Los objetivos intermedios de la enseñanza clínica y de la enseñanza de ciencias básicas, derivaron en forma directa de los objetivos terminales.

Se procedió a modificar el estudio de los años básicos como primera etapa, en atención a las características de los docentes que laboran básicamente en la ENEP, y por no tener que considerarse factores extrauniversitarios (instituciones de Salud, etc.). Para la estructuración de la enseñanza de estas ciencias se estudiaron varias alternativas, a saber: enseñanza por disciplinas aisladas, enseñanza integrada por sistemas, enseñanza integrada por procesos vitales básicos, etc., decidiéndose finalmente por la segunda opción. Se incluyeron además aspectos de administración y de pedagogía, considerados como esenciales, en virtud de la necesidad que tiene el profesional médico de administrar recursos de salud y de ser en todos los aspectos, entre otras cosas, un educador.

El estudio integrado de ciencias básicas por sistemas se denominó Módulo, siendo éste eminentemente teórico y en donde la carga docente contempla fundamentalmente aspectos de función y de estructura, con introducción a problemas patológicos. Lo anterior en forma vertical en cada uno de los sistemas; por otra parte, en forma horizontal se incluyen aspectos de prevención y de salud pública, así como aspectos psicológicos.

Se integró un módulo metodológico, cuya meta fundamental es el trabajo en el laboratorio a partir de resolución de problemas que indican los módulos teóricos y la comunidad, y en donde se considera el manejo "rutinario" del método científico, estadístico, epidemiológico, etcétera.

Se estructuró una tercera área denominada módulo de práctica clínica, que tiene como finalidad dotar al estudiante de habilidades con orden creciente de complejidad, que lo entrene en aspectos psicomotrices, que lo retroalimente y motive en el aprendizaje de aspectos teóricos y que le permitan ofrecer servicios a la comunidad. En todo lo anterior tuvieron participación activa, en una primera fase, los jefes de las asignaturas denominadas básicas del plan tradicional, así como profesionales del área clínica que trabajaron conjuntamente en asesorías.

Terminado el diseño se procedió a invitar a un grupo de profesores a estudiarlo, a comentarlo y a trabajar en aspectos de implementación y metodología, para iniciar el nuevo plan de estudios con una experiencia piloto, formada con dos grupos de alumnos voluntarios. La aplicación del diseño en estos dos grupos permitió efectuar ajustes al mismo, obtener experiencia de la metodología educativa empleada -que es activa y que se aparta de la tradicional, pasiva y verbalista- y evaluar la factibilidad del plan, para tratar de implementarlo a nivel general.

El trabajo intensivo de esta experiencia piloto, conjuntamente con el Departamento de Pedagogía que brindó orientación y que efectuó seguimiento del plan, permitió después invitar al profesorado de la ENEP a aplicarlo en forma global a la generación que ingresó en octubre de 1977.

1. Resulta de interés el percibir la influencia en la primera etapa de dos posturas teóricas aparentemente irreconciliables: la funcionalista y la progresista.²⁸

La primera se reconoce en el diseño curricular y la segunda en los planteamientos modulares. Lo anterior puede explicarse a partir de la propia evolución de los grupos de diseño y por la circunstancia de haber correspondido, la etapa del diseño, con el mayor auge de la tecnología educativa.

Posteriormente, en la etapa de implementación, coexisten las dos posturas en los diferentes espacios de enseñanza y de formación docente pero en planos poco explícitos y por tanto ajenos a la comprensión de los profesores.

La asesoría pedagógica proporcionada a los profesores en la etapa de implementación y las relaciones que se gestaban de esos encuentros desplegaron ante el docente mundos de complejidades insospechadas. El análisis, interpretación e impacto de esa complejidad será revisado en otro capítulo.

A continuación daremos cuenta con brevedad el contexto en el que surgen los proyectos modulares, así como el proyecto modular de la UAMX y el Plan A-36 de la Facultad de Medicina de la UNAM por ser los antecedentes inmediatos de los de la ENEPI y de los que recibe una fuerte influencia.

1.22 LOS CURRÍCULOS MODULARES

(A-36, UAMX, ENEPI)

Antecedentes y Consecuentes

Desde luego el surgimiento de los planteamientos modulares en la década de los setenta no es ajeno al proyecto modernizador, promovido durante el gobierno de Luis Echeverría para la universidad mexicana.

De hecho, es una consecuencia de un cuidadoso proceso de planificación, reseñado por Castrejón Diez ²⁹ como actor que fue en ese proceso.

²⁸ Se alude al movimiento educativo denominado progresista que prevaleció en las décadas posteriores a la primera guerra mundial y que Cremin (citado por Stenhouse p. 256-259) caracteriza del siguiente modo: "1) Ampliación del programa y función de la escuela para incluir la preocupación por la salud, la vocación y la calidad de vida..." 2) Aplicar en el aula los principios pedagógicos derivados de la nueva investigación científica en psicología y en las ciencias sociales. 3) Ajustar la instrucción a las diferentes clases y tipos de alumnos que se integraban al ámbito escolar. 4) Fe en que la cultura puede ser democratizada sin ser vulgarizada. Otro de los puntos que los progresistas promulgaban eran los "estudios integrados" lo que planteó extraordinarias exigencias de tiempo y capacidad del profesor, pues se exigía familiaridad con una fantástica cantidad de materiales de conocimiento y de enseñanza, mientras que el compromiso de basarse en las necesidades y los intereses de los estudiantes exigía extraordinarias hazañas de ingenio pedagógico".

²⁹ Castrejón Diez J., *Ensayos Políticos*. INAP, 1986 p. 260

En efecto, en 1970 en Hermosillo, los rectores en el seno de la ANUIES discutían las necesidades evolutivas que requerían sus instituciones para incorporarse al proceso de modernización fomentado por el gobierno.

De esa reunión se destacan como objetivos a lograr "la educación de su producto (egresados) por áreas de conocimiento a las necesidades del desarrollo integral (del país) así como la promoción de la formación de hábitos y actitudes que configuren un tipo humano capaz de convertirse en agente consciente del desarrollo".

Como estrategias acordadas para propiciar los cambios curriculares deseados, Castrejón menciona:

1. El establecimiento de nuevas instituciones.
2. El desarrollo de enclaves innovativos dentro de las instituciones existentes.
3. El cambio holístico dentro de las instituciones existentes.
4. Un cambio escalonado en un plan a largo plazo dentro de las instituciones existentes.
5. Cambios periféricos alrededor de instituciones existentes.

Dentro de la primera estrategia podemos ubicar la creación de la UAM. Las siguientes estrategias se reconocen dentro de la UNAM con el proyecto innovativo del Plan A-36 de la carrera de medicina, y con la creación del CCH y las ENEP respectivamente.

Las condiciones eran entonces propicias para el cambio. Había apertura para ensayar nuevos desarrollos curriculares como los modulares. Revisemos las siguientes destacadas propuestas.

EL PLAN A-36

El Plan A-36, que se implanta en la Facultad de Medicina de la UNAM en 1974, es el único antecedente de un currículo modular mexicano previo a la experiencia modular de la UAM Xochimilco. Ambos a su vez anteceden e influyen el propio desarrollo de los planteamientos modulares de la ENEP Iztacala y de otras posteriores (como la de la ENEP Zaragoza) de los que no nos ocuparemos aquí.

El Plan A-36, como aclara Alvarez Manilla ³⁰, debe su nombre al número de 36 alumnos por cada grupo y estructura una propuesta alrededor de un modelo diferente de enseñanza de la medicina que tendía a cambiar el punto de equilibrio, de lo biológico hacia lo social. Con esta propuesta se buscaba superar el énfasis del considerar a la enfermedad y a la salud como fenómenos biológicos y a la terapéutica como intervención biofarmacológica o quirúrgica.

Entre los factores que influyen en esta propuesta se encuentran las recomendaciones surgidas de los debates promovidos en diferentes reuniones por la OMS, (Organización

³⁰ Alvarez Manilla, J. M. "El Plan A-36, Plan Experimental de Enseñanza de la Medicina Integral" en *Cuadernos de Investigación Educativa: Simposio Experiencias Curriculares en la Última Década* (1980). DIE. CINVESTAV. IPN, Octubre 1983, 1ª Reimpresión, 1993. p.p. 37-44.

Mundial de la Salud) alrededor de la crítica al énfasis otorgado en la enseñanza de la medicina a la curación de la enfermedad y la ausencia de la enseñanza de su prevención. Las recomendaciones de estas reuniones tuvieron rápido eco en algunos países latinoamericanos como Chile, Brasil y Colombia donde se implementaron currículos con ese corte.

En efecto, en la década de los setenta, informa Alvarez Manilla (1993) se inicia la aplicación de modelos de enseñanza con enfoques integralistas como fueron los casos del "Case Western Research" en Ohio y en la Universidad de Brasilia. La tendencia fue buscar nuevos modelos biológicos de integración a partir por ejemplo: de cambiar del desarrollo de bloques de enseñanza por aparatos, hacia la enseñanza de Sistemas biológicos integrando los saberes de varias disciplinas para su estudio y la búsqueda de contacto de los estudiantes con los servicios reales para su inducción temprana con la práctica clínica. Esta concepción de la enseñanza de la medicina aparece después en Iztacala en el plan modular de medicina.

De esta manera el Plan A-36 se desarrolla con base en los siguientes criterios ³¹ :

1. Formar médicos para la práctica general de la medicina (de contacto primario no especializado).
2. Eliminar la necesidad de un periodo formal de capacitación práctico (internado rotatorio).
3. Eliminar la diacronía sobre la teoría y la práctica.
4. Coordinar los enfoques social y biológico.
5. Inducir a la práctica general preventiva y comunitaria.

A partir de estos criterios se plantean los objetivos terminales de la carrera de medicina los que son aprobados para la Facultad de Medicina y posteriormente recomendados por la Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Medicina para ser adoptados en todo el país.

En el Plan A-36 el aprendizaje se estructura apoyado en la noción de los esquemas de acción piagetianos centrados en el diagnóstico y en la solución de problemas.

Los estudiantes "se ubican en el servicio médico real en el que se presta atención médica preventiva y general para los casos de la patología mas frecuente y menos complicada". De esta manera señala Alvarez Manilla, la estructura diacrónica del plan de estudios quedó conformada por el tránsito del estudiante a través de servicios de atención médica en centros de salud y consulta externa lo que permite graduar el grado de dificultad de los casos que habían de atender los estudiantes.

La estructura elegida conllevó a la universidad de definir una "organización didáctica multidisciplinaria" denominada *módulo* que incluía información teórica de las disciplinas biológicas, psicológicas y sociales.

³¹ Idem

A pesar de que la implementación del A-36 se enfrentó a reacciones en contra y a la dificultad de disponer de personal docente con las características adecuadas, el balance de la experiencia es positivo según señala Alvarez Manilla en 1983.

En apoyo a su señalamiento afirma que los egresados son altamente valorados y manifiestan rasgos de confiabilidad y responsabilidad en su desempeño profesional.

Sin embargo, pese a su éxito, la experiencia no se extendió a toda la facultad de medicina pues se consideraba necesaria la realización de estudios de seguimiento de los que se carecía.

Empero, rasgos de la propuesta A-36 se reencuentran en la propuesta modular de la carrera de medicina en la ENEPI en la que se recuperan tanto los criterios como el enfoque del ser humano como una "unidad biopsicosocial".

EL MODELO UAM XOCHIMILCO (UAMX)

Con la creación de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) se abre cauce a una nueva relación con el gobierno a partir de la expectativa de formar en esa universidad los cuadros que el sector productivo y la sociedad mexicana requerían. La acción de la nueva universidad se tradujo en el lema "una educación para resolver los problemas del pueblo"³²

El contexto de políticas modernizadoras que enmarca el nacimiento de la UAM favorece y de hecho promueve la aparición en su seno de novedosos planteamientos curriculares que conforman lo que fue conocido posteriormente como el Modelo UAM Xochimilco.

Si bien la coyuntura favorable al cambio se dio desde las recomendaciones de la ANUIES y se cristaliza en la presentación oficial de motivos ante la cámara de senadores, se puede decir que desde su inicio, el diseño curricular ha sido asunto de interés colectivo en lo interno de la UAM ya sea para practicarlo, criticarlo o revisarlo.³³

En efecto solo a partir de un intenso trabajo colectivo al decir de Serrano ³⁴ puede explicarse la construcción, en el lapso de unos años, de los currículos de 18 licenciaturas y 5 maestrías bajo un enfoque distinto y alternativo.

Lo anterior fue posible al conjuntarse como la existencia y participación de profesores intelectuales jóvenes tanto mexicanos como sudamericanos, que "internalizan" el es-

³² La Universidad Autónoma Metropolitana, comparecencia del Secretario de Educación Pública en la Cámara de Senadores. Nov. 21, 1973 citado por Cesar Moreddu en *Tiempo transcurrido... temas universitarios 9 UAMX*, 1987.

³³ Serrano, R. "Reconstrucción teórica de una Experiencia Curricular en la UAM- Xochimilco (1974-1982) en *Seminario de Experiencias Curriculares en la Última Década* (198). DIE. CINVESTAV. IPN. Octubre 1983. 1ª Reimpresión 1993, p.p. 17.1-17.39.

³⁴ Idem.

quema organizativo propuesto en el papel y lo traducen a los planes de estudio que actualmente tiene la UAM.

Los profesores convocados por el proyecto, fueron herederos del movimiento del 68 y aportaron su experiencia en lo referente a ³⁵

1. La socialización de la propuesta. Esto es a la discusión amplia de la misma y a las decisiones democráticas derivadas lo que implicaba involucrarse con tales decisiones colectivas.
2. A la situación de enfrentamiento con el gobierno, mismo que no solo no había dialogado con los estudiantes sino que los había reprimido violentamente sin ofrecer alternativas prácticas.
3. La necesidad de diseñar nuevas formas de vincular a la universidad con la sociedad en general y con los sectores más populares en particular, a través de múltiples canales: información, bufetes jurídicos, consultorios populares.

Así de las convergencias, alianzas y contradicciones de estas tres vertientes, resulta la historia de un proyecto que se moverá entre dos polos. Esto es el proyecto se orientará hacia:

1. La modernización de la Universidad y la legitimación social de la misma, priorizando la eficiencia y racionalidad del sistema educativo, dando respuestas a algunos retos sociales mediante la concreción de una reforma universitaria democrática liberal que tome en cuenta la convivencia con todos y ofrezca mediaciones operativas para incorporar el descontento social por vías institucionales.
2. La vinculación de la Universidad con la sociedad, con los trabajadores. Impulsando nuevas formas de integrar el conocimiento, ligando investigación, docencia y servicio, ejerciendo la crítica al autoritarismo y gestando alternativas en la universidad y en la sociedad a través de la práctica democrática, el desarrollo de la ciencia al servicio de las necesidades mayoritarias y a través de la autogestión. Ensayando formas no autoritarias de transmisión y generación del saber y propiciando que la universidad en su conjunto, como institución, contribuya desde su propio campo a la transformación de la sociedad mexicana.

Estas dos tendencias responden a su vez a los planteamientos de la ley orgánica, donde se enuncia que la Universidad Autónoma Metropolitana tendrá por objeto: ³⁶

- I. Impartir educación superior (...) procurando que la formación de profesionales corresponda a las necesidades de la sociedad.
- II. Organizar y desarrollar actividades de investigación humanística y científica en atención, primordialmente, a los problemas nacionales y en relación con las condiciones del desenvolvimiento histórico.
- III. Preservar y difundir la cultura.

Es pues dentro de este amplio margen que se gesta el modelo educativo de la UAMX.

¿Qué lo particulariza y lo hace tan singular?

Al decir de Serrano ³⁷ y Díaz Barriga ³⁸ este modelo educativo basa su propuesta en una serie de rupturas con respecto a las posiciones tradicionalistas.

³⁵ Díaz Barriga A. et. al. *Práctica docente y diseño curricular. (Un estudio exploratorio en la UAM-Xochimilco)* UAM. CESU. 1989, p.p. 14-15.

³⁶ *Ibidem*, p.13

³⁷ Serrano, R. Op. cit., p.p. 17.9-17.10.

³⁸ Díaz Barriga, A. et. al., op. cit. Capítulos I y II, p.p. 11-33.

Lo que destaca Serrano como parte de lo específico del modelo de la UAMX se complementa enseguida con lo que resaltan del propio modelo Díaz Barriga y colaboradores.

Una síntesis se presenta en el cuadro comparativo 3.1.

En suma, siguiendo a Díaz Barriga, el Sistema Modular creado en la Unidad Xochimilco puede ser caracterizado en lo general por:

1. La integración de docencia, investigación y servicio.
2. La selección de módulos como unidades de enseñanza autosuficientes.
3. La organización interna de los diseños curriculares a partir del análisis crítico de las prácticas profesionales decadente, estable y emergente.
4. La organización interna de los módulos a partir de la concepción de objeto de transformación.
5. La relación entre la teoría y la práctica.
6. La relación Universidad-Sociedad.

LA ENEP IZTACALA (ENEPI)

La ENEP Iztacala, inicia actividades en marzo de 1975. Nace prefigurada por la Reforma Educativa y bajo consignas de cambios curriculares de corte modernizante.

CUADRO 1.21

MODELO UAMX VS. POSICIÓN TRADICIONAL

POSICIÓN TRADICIONAL	MODELO UAMX
<p><u>Didáctica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Transmisión del saber. 	<p><u>Didáctica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Proceso por medio del cual el hombre conoce y se explica la realidad, planteándose problemas, construyendo explicaciones y constatándolos.
<p><u>Tarea Educativa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Reordenamiento de los factores pedagógicos convencionales, Maestro que dice, alumno que escucha 	<p><u>Tarea Educativa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Basada en nuevos formatos de comunicación entre el profesor y el alumno, tales como el diálogo, la discusión racional, la formación de grupos de trabajo escolar.
<p><u>Funciones de la Universidad</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Docencia, Investigación y Difusión de la Cultura. 	<p><u>Funciones de la Universidad</u></p> <p>Sólo dos funciones prioritarias</p> <ul style="list-style-type: none"> • Investigación (producción de conocimientos). • Socialización del conocimiento (docencia, prestación de servicios y la difusión de la cultura).
<p><u>Proceso de Enseñanza Aprendizaje</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Valores que promuevan el individualismo. 	<p><u>Proceso de Enseñanza Aprendizaje</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Promoción de los valores de la nacionalidad, la crítica, la igualdad y la justicia social con espíritu nacionalista.
<p><u>Currículo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Basado en materias-disciplinas • Orden y secuencia en la organización del conocimiento. 	<p><u>Currículo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Eje: objeto de transformación - interdisciplina. • Organización por Módulos. • Módulo: Objetos de transformación comunes a diversas disciplinas y profesiones

El haber empezado cursos con los Proyectos curriculares provenientes de las Escuelas y Facultades de Ciudad Universitaria, permitió la apertura de un periodo más o menos largo, diferente para cada carrera, en el que fue posible trabajar y vivir un proceso de diseño curricular propio y gestado al interior de la Escuela.

Al decir de Furlán y Remedi ³⁹, quienes intervinieron y se involucraron personalmente en ese proceso, el momento de diseño puede ser situado entre los años 1975-1977.

En esos tres años se elaboraron los planes modulares de Psicología (1975), Medicina (1976) y Biología (1977), con los que el Departamento (primero llamado de Formación Docente y Tecnología Educativa y después de Pedagogía), colaboró estrechamente "ofreciendo asesoría y apoyo a los grupos de trabajo".

Fue la carrera de psicología la primera en implementar su nuevo proyecto con orientación conductual. Tal rapidez fue debida en parte a la experiencia que su implementador había recogido en otras universidades.

La génesis, desarrollo y evaluación de la carrera de psicología en Iztacala no será tratada aquí pues cae fuera del propósito de este trabajo. Se remite al lector interesado a otros autores ⁴⁰.

Aquí nos centraremos fundamentalmente en el currículo de medicina pues abrió pauta y fue el modelo a seguir por el resto de los planteamientos modulares de la Escuela.

Dejando de lado el Plan Modular de la carrera de psicología, no es casual que haya sido el plan modular de medicina el que haya abierto camino y haya sido el primero en ser diseñado e implementado.

En efecto tómesese en consideración: que Iztacala agrupaba carreras ubicadas en el área de la Salud, que iniciaba sus funciones bajo la dirección del Dr. Héctor Fernández Varela Mejía (médico de profesión), que se inauguraba bajo expectativas análogas a las planteadas para la UAM como un enclave innovativo dentro de la UNAM, que en el cuerpo de funcionarios los provenientes del área de la salud eran predominantes y sumaban formación y experiencia en el ejercicio médico y que la carrera de medicina era precedida por otros proyectos de cambio ya avanzados en esa época tanto en la Facultad de Medicina de la propia UNAM con el Plan A-36, como en la UAM Xochimilco con su nueva propuesta de formación médica.

³⁹ Furlán A., Remedi E. "Discurso curricular, selección de la actividad, organización del contenido. Tres prácticas que se reiteran. Reflexiones sobre nuestra experiencia en la ENEP Iztacala. 1975-1979" en *Símpoio Experiencias curriculares en la última década* (1980). DIE. CINVESTAV, IPN. Octubre 1983.

1ª Reimpresión 1993. p.p. 16.1-16.3

⁴⁰ Consultar diversas Tesis de Maestría y Doctorado. Por ejemplo de José Velazco, Zardel Jacobo, Ofelia Contreras, Elvia Taracena...

No sorprende entonces que el diseño curricular en Iztacala se inicie con Medicina. La primera fase de diseño, involucró de manera asimétrica tanto a funcionarios como a algunos profesores interesados, reclutados éstos de los planes vigentes en Ciudad Universitaria llamados entonces los planes tradicionales.

La responsabilidad del diseño curricular y de su adelanto en Iztacala recaía sobre el Coordinador de cada carrera quien presidía a su vez el llamado "Comité de Carrera" caracterizado por ser el cuerpo formal encargado entre otras funciones, de revisar y aprobar o no las iniciativas académicas relacionadas con el propio proyecto educativo de cada Coordinación.

Si bien en la fase del diseño curricular en Iztacala intervino un grupo más o menos numeroso de funcionarios y profesores invitados de cada carrera, no puede decirse, como se dio y se dijo para la UAM, que el proceso haya sido realizado colectivamente.

Lo que distingue a Iztacala de los otros planteamientos modulares revisados atrás es la fase de implementación no la del diseño.

La etapa de diseño curricular fue asesorada y apoyada por el personal con formación pedagógica, del Departamento de Formación Docente y Tecnología Educativa, (llamado posteriormente Departamento de Pedagogía). Al respecto Furlán y Remedi afirman que:⁴¹

"El concepto nuclear que centraba la acción de apoyo era el curriculum, y su significación era reconstruida sobre la base de lecturas de Tyler, Taba, Lafaurcade, el texto de la CNME, los antecedentes modulares de la UAM y de la Facultad de Medicina de la UNAM.

De manera explícita es reconocida la influencia que en el diseño curricular tuvieron tanto las corrientes de corte más instrumental (Tyler y Taba), y en alguna medida el documento del CNME como las experiencias modulares A-36 y UAMX con tendencia a recuperar las dimensiones histórico-políticas y sociales en su diseño e implementación.

Signadas con esta doble influencia surgen los nuevos planes de estudio de Iztacala.

De Tyler y Taba a través de la propuesta de Glazman e Ibarrola se recoge entre otros el enfoque racional y sistemático del diseño y el "primer nivel metodológico" centrado en el análisis de los fundamentos del plan, a saber:⁴²

- a) El contenido formativo e informativo propio de la profesión.
- b) El contexto social, económico, político y cultural.
- c) La institución educativa.
- d) El estudiante como sujeto de aprendizaje.

Por su parte, de los proyectos modulares A-36 y del de la UAMX se recogen las nocio-

⁴¹ Manual de Funciones, Documento Interno.

Considerada como aquella en la se realiza la actividad de construcción técnica en la que se plantea la justificación de la selección de contenidos alrededor de tal o cual saber, se precisa el perfil del egresado en términos de las habilidades, destrezas o capacidades adquiridas por el estudiante de ese proyecto específico y se determina las condiciones para su implementación en su operación concreta.

⁴² Glazman, R. y de Ibarrola M. et. al. Diseño de Planes de Estudio, CISE-UNAM, México, 1978.

nes de módulo, de interdisciplina e integración, de práctica profesional, de integración de la docencia con la investigación y el servicio y la tendencia a vincular la práctica profesional con los problemas nacionales más significativos ⁴³

Del A-36, específicamente, se recoge y se asume la importancia de una formación médica orientada hacia una práctica preventiva más que curativa y hacia una inserción temprana del estudiante con servicios médicos reales donde se preste atención a los casos de patología más frecuente y menos complicada.

Iztacala adapta a sus condiciones el concepto de módulo al que define como "una estructura integrativa de actividades de aprendizaje que en un lapso determinado permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destreza y actitudes que permiten al alumno desempeñar funciones específicas". En esta definición es posible reconocer el predominio y la influencia del enfoque más pragmático y funcional de la propuesta de Glazman e Ibarrola y la importancia concedida al logro de los objetivos como mediadores para el desempeño eficiente de ciertas "funciones específicas" determinadas con anterioridad".

Desde luego, con las particularidades de cada caso, los currículos modulares presentados aquí intentan alejarse del modelo vigente. De manera análoga a lo reseñado para la UAMX por Serrano ⁴⁴, léase lo que a seis años y medio de vida de la ENEP Iztacala declaraba en un artículo ⁴⁵ el Director de la misma, (en colaboración con el jefe del departamento de Pedagogía) respecto a la "configuración del proyecto académico de la escuela".

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

¿A qué problemas de los planes vigentes se aludía?, ¿cuáles requerían ser atenuados?

Fundamentalmente, se hacía hincapié en aquéllos que se refieren a: a) la desvinculación entre los planes de estudio y las necesidades sociales; b) a la atomización del conocimiento que da lugar a la organización por materias; c) a la dificultad de vincular dentro de esa organización los aspectos técnicos, metodológicos y prácticos inherentes a la ac-

⁴³ Plan de Estudios de la Carrera de Médico Cirujano. ENEP Iztacala, 1984.

⁴⁴ Serrano, R. "Reconstrucción técnica de una Experiencia Curricular en la UAM-Xochimilco (1974-1982)" en *Simposio de Experiencias Curriculares en la Última Década (1980)*, DIE. CINVESTAV. IPN. Octubre 1983. 1ª Reimpresión 1993. p.p. 17.1-17.39.

⁴⁵ Fernández Varela M., y Furlán M., A. "La formación del personal docente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala UNAM", en *Perfiles Educativos*. Abril-Mayo-Junio, 1982, N° 16 CISE. UNAM.

tividad profesional; d) a la poca facilidad que la estructura curricular por cátedras disciplinarias da para la estructuración de planteamientos didácticos basados en el trabajo activo de los estudiantes; e) al hecho de ser resultado de una elaboración basada en diferentes criterios y no diseñada conforme a una metodología apoyada en los principios de la planeación, de la psicología educativa y de la didáctica contemporánea. Esta problemática se concentra en el cuadro 1.22

Así pues la respuesta a la problemática reseñada se busca en el desarrollo de los nuevos Proyectos curriculares.

"casi en forma simultánea (al inicio de labores) se empezó a analizar la estructura de los currículo adaptados, que fueron exactamente los vigentes en las escuelas y facultades que ofrecían esas carreras originalmente. Cada comité de carrera (13) tuvo la responsabilidad de llevar a cabo, bajo la dirección del Coordinador respectivo y con el apoyo de la base de profesores, un profundo análisis tanto del perfil del profesional a formar cuando los objetivos de aprendizaje y contenidos programáticos del plan de estudios respectivo, siempre a la vez de múltiples informes respecto al mercado de trabajo, expectativas profesionales, planes de estudio en otras universidades, recursos humanos y materiales disponibles, perfil del estudiante que ingresaba a la carrera, etc." ⁴⁶

En efecto, como ya se ha mencionado, la ENEPI asumía en su planteamiento metodológico de diseño curricular la racionalidad técnica. Se minimizaban las dificultades de la implementación práctica al considerárselas como superables a través de la aplicación de estrategias provenientes de la ingeniería educativa. Véase el problema relativo a los docentes en la ENEPI y la solución propuesta...

"Ciertamente la mayor parte de los profesores contratados carecían de experiencia docente y otros contaban con unos cuantos semestres de experiencia, excepción hecha de algunos profesores de prestigio incorporados al Plantel. Así pues fue necesario contender de inmediato con este problema, por lo cual se diseñó una estructura de apoyo pedagógico, se impartieron numerosos cursos, talleres y conferencias sobre aspectos de didáctica y contenidos programáticos en todas las asignaturas, que en 1975 sumaron alrededor de 80 diferentes entre las cinco carreras". ⁴⁶

Los cursos talleres y conferencias ofrecieron un paliativo a las ingentes necesidades de formación de la mayoría de los profesores reclutados en esos años.

Posteriormente, sin embargo, tal estrategia se evidenció como insuficiente cuando a fines de 1976 se puso en marcha una experiencia piloto en medicina que implementaba para 60 alumnos el nuevo currículo de la carrera.

El problema se agudizó al ser generalizada la experiencia piloto en 1978 a los 600 alumnos que institúan la generación completa de ingreso en ese año.

⁴⁶ Idem.

CUADRO 1.22

PROBLEMÁTICA DE LOS PLANES VIGENTES EN IZTACALA EN 1975 ORGANIZADOS POR CÁTEDRAS DISCIPLINARIAS

- a) Elaborados mediante diferentes criterios y no con base en una metodología de diseño apoyada en los principios de planeación, de la psicología educativa y de la didáctica contemporánea.
- b) Desvinculados de las necesidades sociales.
- c) Promueven la especialización y la atomización del conocimiento.
- d) Dificultan la vinculación de los aspectos teóricos metodológicos y prácticos inherentes al conocimiento y a la actividad profesional.
- e) No facilitan la instrumentación de planteamientos didácticos basados en el trabajo activo de los estudiantes.

El reto era mayúsculo si se toma en cuenta la inexperiencia general del profesorado y las exigencias del módulo que, en el nuevo plan de la carrera de medicina, partía de la consideración de cambiar la enseñanza y de presentar el conocimiento de una manera integrada. Por ejemplo, desarrollando bloques (módulos) de enseñanza por aparatos o sistemas biológicos e integrando los conocimientos de las varias disciplinas (anatomía, bioquímica, fisiología, etc.)⁴⁷ necesarias para abordar ese bloque.

Así, para el grupo piloto, se formó un grupo de maestros que iniciaron su labor de profesores de Módulo con contenido integrado, asesorados por profesores de asignatura del plan tradicional. Esta asesoría se dirigía a garantizar el contenido académico que en el nuevo esquema surgía como la búsqueda de la integración interdisciplinaria en cada módulo.

Sin embargo estas experiencias de asesorías disciplinarias no fue posible generalizarlas más allá del grupo piloto y ello abrió la puerta a nuevos problemas.

Por otro lado además de las asesorías disciplinarias mencionadas, la asesoría pedagógica y el apoyo del Departamento de Formación Docente y Tecnología Educativa fue crucial.

Al respecto Furlán y Remedi (1983) señalan que:

Entre los problemas que se hacían más visibles hubo uno que nos llamó la atención: los maestros que se modularizaban para la implementación masiva tenían enormes dificultades para sostener el contenido integrado. Frente a esto las propuestas de programación por objetivos y la promoción activista, comenzaron a tambalear... pudimos constatar que tales propuestas eran usadas como discurso para taponear la evidencia del escaso dominio del contenido.⁴⁸

Con este problema se tuvo que contender no sólo con los profesores de la carrera de medicina sino con todos los profesores de todas las carreras conforme sus proyectos modulares se iban implementando.

La reseña y el análisis del trabajo realizado por el personal del Departamento de Pedagogía con los profesores de las distintas carreras amerita otro espacio, por lo que más adelante, regresaremos a este punto.

Así pues durante los años de 1976 a 1982 todas las carreras de la ENEP Iztacala modificaron sus planes de estudio hacia planteamientos modulares. Fuera del de psicología que, como ya fue mencionado tuvo una dinámica distinta, los demás siguieron las pautas y los lineamientos que se habían desarrollado para el diseño y la posterior implementación del currículo de medicina.

De esta manera es posible observar un conjunto de consideraciones comunes en todos ellos, mismas que se presentan en el Cuadro 1.23.

⁴⁷ Plan de Estudios de la Carrera de Medicina.

⁴⁸ Furlán A., Remedi, E. Discurso curricular... op. cit.

La propuesta de "Diseños..." de Glazman e Ibarrola y otros, si bien permitió dar cuenta en breve plazo de la tarea encomendada a los Coordinadores Responsables de las carreras en Iztacala, también arrastró consigo un conjunto de omisiones y riesgos, los que, al decir de los autores propician que:

Un trabajo tan exhaustivo realizado por un grupo de "representantes" de los sectores académicos corre el riesgo de irse desligando de la realidad de la institución y distanciando de las tendencias que de alguna manera comparten o conocen los demás profesores y alumnos. La distancia que se establece entre la comprensión, aceptación y puesta en práctica de las nuevas conceptualizaciones a las que llega el grupo diseñador y el resto de los integrantes de la institución es un factor determinante para que el plan de estudios no quede en el papel...⁴⁹

Lo anterior fue claramente percibido por Alfredo Furlán, a la sazón Jefe del Departamento de Pedagogía, y plasmado en su trabajo Curriculum pensado Curriculum vivido ⁵⁰ en el que destaca ese distanciamiento.

Por otro lado, el que la propuesta del CNME se haya

"centrado en la búsqueda de un método eficiente y enfatizado la importancia de la operatividad formal... redujo un proceso educativo dinámico, contradictorio y dialéctico a un proceso liberal de definición de objetivos generales, específicos e intermedios..."

Al respecto, Furlán y Remedi apuntan:

"algunos funcionarios comenzaron a reclamar la entrega de "cartas descriptivas" como mecanismo de control del trabajo docente, con lo que el manejo de este instrumento pasó a ser claramente un requisito burocrático".⁵¹

Los señalamientos anteriores explican, al menos parcialmente, las dificultades enfrentadas por y con los profesores de los currículos modulares en su fase de aplicación en Iztacala.

Sin embargo, el trabajo colectivo, la experiencia del diseño y sus planteamientos escritos en cada carrera iban configurando una forma propia de Iztacala de entender la formación universitaria. En el siguiente capítulo se tratará de caracterizarla.

⁴⁹ Glazman... "Diseños de Planes de Estudio Modelo y Realidad Curricular" en Simposio Experiencias Curriculares... p.p. 3-18

⁵⁰ Furlán, A. Curriculum pensado Curriculum vivido. Documento de circulación en Iztacala. 1978.

⁵¹ Furlán A., Remedi E. "Discurso curricular, selección de la actividad, organización del contenido. Tres prácticas que se reiteran.. op. cit. p.p. 16.1-16.37.

CUADRO 1.23

LINEAMIENTOS COMUNES EN LOS PLANTEAMIENTOS MODULARES EN IZTACALA

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

CUADRO 1.24

NOCIONES Y CONCEPCIONES MODULARES. CONTRASTES

UAMX*	ENEPI**	A-36***
<p>Principios</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepción de una Universidad (U) crítica y actuante donde el estudiante orienta su propia formación al intervenir en el proceso de la transformación de la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad funcional a las necesidades de resolución de los problemas nacionales más significativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Universidad funcional a las recomendaciones de la OMS⁵² OPS⁵³ y ANFEM⁵⁴ y a las necesidades de Salud de las mayorías.
<ul style="list-style-type: none"> • Superación de la clásica enseñanza creando unidades basadas en un objeto interrogante. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Cambio de un enfoque de disciplinas a una que se centra en objetos de transformación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio de un enfoque de disciplinas a un enfoque que se centra en la soluciones de problemas relevantes análogos a los de la práctica profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio de un enfoque de disciplinas a uno que se centra en una práctica médica de 1er. y 2º nivel.
<ul style="list-style-type: none"> • Se privilegia el trabajo colectivo. El diseño curricular se efectúa a partir de equipos de diseño. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se privilegia el trabajo colectivo. El diseño curricular se efectúa a partir de equipos de diseño restringidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • El diseño curricular se realiza por comisión en un centro ajeno a la UNAM (CLATES⁵⁵)
<ul style="list-style-type: none"> • Concepción curricular por objetos de transformación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos y problemas alrededor de funciones profesionales equivalentes a las de la práctica profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado en el ejercicio de la Medicina en el 1er. Nivel de Atención.
<ul style="list-style-type: none"> • El servicio concebido como la práctica del que ayuda didácticamente a los estudiantes a aplicar lo aprendido (y por tanto a aprender mejor). Concretado en la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • El servicio concebido como la práctica del que ayuda didácticamente a los estudiantes a aplicar lo aprendido (y por tanto a aprender mejor). Concretado en las CUSI.⁵⁶ 	<ul style="list-style-type: none"> • El servicio concebido como la práctica del que ayuda didácticamente a los estudiantes a aplicar lo aprendido (y por tanto a aprender mejor). Concretado en Centros de Salud.
<ul style="list-style-type: none"> • El servicio concebido como eje de la actividad modular y universitaria que permite organizar el conocimiento en función de problemas socialmente relevantes con la finalidad de vincular a la Universidad con las necesidades de los sectores mayoritarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejes: Desempeño Profesional-Docencia-Servicio. • Con énfasis en el desempeño profesional y en el trabajo de los profesores. Docencia-Práctica Profesional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejes: Práctica en el primer Nivel-Servicio-Docencia. • Con énfasis en la Investigación-Docencia-Servicio.

* Fuentes de Información: Autores consultados Serrano, R.; Díaz Barriga, A.; Morredu, C., ya todos citados.

** Fuentes de Información: Memorias, Dr. Fernández Varela, ...

*** Fuente de Información: Alvarez Manilla, J. M. "El Plan A-36... op. cit.

⁵² Organización Mundial de la Salud.

⁵³ Organización Panamericana de la Salud.

⁵⁴ Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Medicina

⁵⁵ Centro Latino Americano de Tecnología Educativa para la Salud.

⁵⁶ Clínicas Universitarias de Salud Integral.

Continuación del Cuadro 1.24

UAMX	ENEPI	A-36
<ul style="list-style-type: none"> U: instancia formadora de profesionistas que a partir de una relación distinta con la producción, desde la perspectiva de una práctica profesional emergente se encargará de satisfacer las necesidades de las grandes mayorías de la Población. 	<ul style="list-style-type: none"> U: formadora de profesionistas capaces de coadyuvar a la solución de los problemas nacionales más significativos. 	<ul style="list-style-type: none"> U: formadora de profesionistas capaces de coadyuvar a la solución de los problemas nacionales más significativos de salud.
<ul style="list-style-type: none"> Perfil profesional para el egresado de la UAMX se diseña desde una concepción de la práctica profesional como práctica social. 	<ul style="list-style-type: none"> Perfil profesional para el egresado de la ENEPI. Se diseña desde una concepción práctica profesional capaz de incorporarse al mercado de trabajo e incidir en la solución de los problemas nacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> Práctica profesional de Medicina General y preventiva.
<ul style="list-style-type: none"> El conocimiento se define de acuerdo a los Sectores Sociales que beneficia su producción y distribución. 	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento a partir de la práctica profesional actual y futura. Centrada en la problemática nacional. 	<ul style="list-style-type: none"> Conocimiento a partir de práctica médica de 1er. y 2º nivel.
<p>LAS INFLUENCIAS TEÓRICAS: (Corrientes educativas subyacentes)</p> <ul style="list-style-type: none"> Nociones educativas: Pedagogía de la liberación / Pedagogía Autogestionaria / la concepción de grupos operativos / estructuración del conocimiento de Jean Piaget/ planteamiento de la interdisciplinariedad. P. liberación -- Freire Autogestión -- Lapassade Grupos operativos -- P. Riviere Génesis y estructuración del conocimiento -- Piaget. 	<ul style="list-style-type: none"> Documento CNME ⁵⁷ (Currículo) Tyler (Currículo) Taba (Currículo) Lafourede (Currículo) Gagne (Capacidades, habilidades) Piaget (esquemas de acción) Apostel (Interdisciplina) Antecedentes modulares dentro y fuera del país (UAMX, A-36) 	<ul style="list-style-type: none"> Piaget (esquemas de acción)
<p>Frente a la organización del conocimiento por asignaturas se busca que el conocimiento, se organice a partir de la selección de problemas de la realidad para transformarla. Esto da una pauta a la formulación de Módulos que pretenden una INTEGRACIÓN de múltiples enfoques disciplinares para resolver un problema vinculando la investigación/docencia/servicio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Organización del conocimiento en el currículo a partir de una práctica profesional pertinente al país y a su problemática. 	<ul style="list-style-type: none"> Organización del conocimiento en el curriculum a partir de una práctica médica de 1er. y 2º nivel de atención.

⁵⁷ Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza

Continuación del Cuadro 1.24

UAMX	ENEPI	A-36
<ul style="list-style-type: none"> • Módulo: Es una unidad en sí misma, contempla teórica y prácticamente la totalidad del proceso definido por un problema concreto llamado OBJETO DE TRANSFORMACIÓN. • Objeto de Transformación: La parte fundamental del MÓDULO que implica una noción diferente del conocimiento y a la vez tiene implicaciones didácticas. Ejerce una función organizativa globalizadora de los contenidos de enseñanza, crea condiciones para la integración de la Docencia en investigación y servicio. • El alumno: Aprende a investigar, investigando problemas de la realidad. Se relaciona con la comunidad a través de un servicio. Se aproxima al conocimiento, se da a partir de un problema y una tarea concreta. • Módulo: integrador de las funciones de docencia/investigación/servicio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo: Estructura integrativa de actividades de aprendizaje que en un lapso determinado permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actividades que permiten al alumno desempeñar funciones específicas. • Conjunto de actividades de Enseñanza Aprendizaje de una o varias unidades didácticas que aportan al alumno la información necesaria para el desempeño de una o varias funciones equivalentes a las que desempeñará profesionalmente. • El módulo se convirtió en el marco conceptual a partir del cual se replantearon tanto los objetivos y contenidos de los programas vigentes como los procesos didácticos y de evaluación. • Los módulos pueden ser teóricos, metodológicos o prácticos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Módulo: Organización didáctica multidisciplinaria. • Unidades didácticas multidisciplinarias que vincularán información teórica de las disciplinas biológicas y psicológicas y sociales con actividades sincrónicas teórico-prácticas que exigen una integración entre la Docencia y el Servicio.
<ul style="list-style-type: none"> • Investigación (I): formativa, generativa, educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • I.: Instrumental, Comunitaria, Didáctica. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Concepción de la Universidad en la sociedad como la búsqueda de formas interdisciplinarias y sociales de valorar el conocimiento. Propuesta de generar condiciones de aprendizaje en las que el alumno construya su conocimiento y lo ponga al servicio de la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción de la Universidad en la sociedad como la búsqueda de formas interdisciplinarias y sociales de valorar el conocimiento. Propuesta de generar condiciones de aprendizaje en las que el alumno construya su conocimiento y lo ponga al servicio de la sociedad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción de la Universidad en la sociedad como la búsqueda de formas interdisciplinarias y sociales de valorar el conocimiento. Propuesta de generar condiciones de aprendizaje en las que el alumno construya su conocimiento y lo ponga al servicio de la sociedad.

Continuación del Cuadro 1.24

UAMX	ENEPI	A-36
<p>En el diseño curricular se analiza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La inserción social de la profesión. • Su evolución histórica. • Se construye el concepto de Práctica Profesional <ul style="list-style-type: none"> • Se plantea el problema del marco de referencia de una carrera. • Se estudió la realidad social de un quehacer profesional (UAMX pionera en el desarrollo de la Sociología de las Profesiones). 	<p>En el diseño curricular se analiza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La inserción social de la profesión. • Se construye en el concepto de Práctica profesional desde un enfoque mixto: comunitario (1er. y 2º nivel) y hospitalario (3er. nivel). • Se plantea el problema del marco de referencia de una carrera. • Se estudió la realidad social en relación al perfil del egresado y vinculado a los problemas nacionales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo integral que sintetiza la experiencia y la información. <ul style="list-style-type: none"> • Se plantea el problema del marco de referencia de una carrera. • Se estudia un quehacer docente desde la recuperación de una práctica médica general de 1ro. y 2º nivel.
<ul style="list-style-type: none"> • Se crearon comisiones y/o responsables del diseño curricular. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se crearon comisiones y/o responsables del diseño curricular centrado en los funcionarios en turno.. 	<ul style="list-style-type: none"> • A cargo del CLATES
<ul style="list-style-type: none"> • Módulos organizados por fases alrededor de objetos de transformación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Módulos organizados por problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Módulos con organización didáctica multidisciplinaria.

CAPÍTULO 2.00

2.10 MODELO DE IZTACALA

2.11 CONCEPTOS GUÍA

Se han enumerado ya algunas características con las que nacen signadas las ENEP que revelan la convergencia de la UNAM hacia las políticas del gobierno. ¹ Con las ENEP, la UNAM confirma su decidido apoyo a la formación de núcleos educativos funcionales al proyecto gobiernista en los que renacen los valores de la educación liberal junto con los valores más pragmáticos de eficiencia y eficacia. Se busca asimismo la vinculación al mercado de trabajo y se enfatiza el compromiso con la solución de los grandes problemas nacionales.

¿Cómo asume la ENEP Iztacala este compromiso?

En términos generales (ver el punto 2 del Cuadro 2.11)

“Conformando profesionales con actitud crítica e interdisciplinaria en el enfoque, análisis y solución de los problemas; con una sólida capacitación teórica, técnica y metodológica para permitirles un ejercicio responsable de su profesión”.

De este amplio perfil puede desprenderse una concepción académica y la necesidad de un compromiso ético con el ejercicio de la profesión. Lo primero, se liga a la intención de buscar una educación de calidad.

Esta descripción general se particulariza por ejemplo, tanto en el perfil profesional de la carrera de enfermería como en los objetivos generales del plan modular de la carrera de biología. Citemos:

Perfil Profesional de Enfermería ²: El técnico en enfermería será un profesional del área de la salud con una formación técnica, científica y humanista que tendrá como su principal función la de coadyuvar con los médicos y otros profesionistas y/o especialistas del área de la salud en la prevención, diagnóstico y tratamiento de las enfermedades más frecuentes en el país.

Objetivos profesionales de Biología ³. El alumno, al término de sus estudios, será capaz de:

1. Definir el campo de la Biología y sus características básicas, metodología de conocimiento y posibilidades de práctica profesional dentro del contexto social de nuestro país.
2. Diseñar y desarrollar programas de investigación científica básica en botánica, zoología y ecología e investigación aplicada a problemas de producción primaria (agropecuaria, forestal, acuícola, etc.), industriales y de la salud, sobre la base de prioridades determinadas

¹ Castrejón Diéz, J., y Romero Panisio C. *Sobre el pensamiento educativo del régimen actual*. SEP/SETENTAS. México 1974, p. 40 a 49, 108 y 120.

² *Proyecto del Plan de Estudios de Enfermería (Nivel técnico)*. ENEP Iztacala. UNAM, 1980, p. 6

³ *Proyecto de Plan de Estudios de la carrera de Biología*. ENEP Iztacala, UNAM, 1978, p. 87.

CUADRO 2.11

CARACTERÍSTICAS DE LA ENEP IZTACALA Según documentos oficiales

1. Espacio de búsqueda de nuevas opciones profesionales o de nuevas formas de enseñanza y realizar el proceso educativo; en el que:
2. Se realiza el diseño y planes de estudio para conformar profesionales con una actitud crítica e interdisciplinaria en el enfoque, análisis y solución de los problemas, con una sólida capacitación teórica, técnica y metodológica para permitirles un ejercicio responsable de su profesión.
3. Metodológicamente se trata de organizar los procesos de producción de conocimientos, los aspectos teóricos con sus fases analíticas y sintéticas, la reflexión de conceptos y la interpretación de la realidad; los momentos prácticos y sus aspectos de planeación, realización y evaluación tanto en las acciones clínicas como en las de investigación en los laboratorios.
4. Se adopta un enfoque modular de la enseñanza en el cual el módulo se define como: una estructura integrativa, de actividades de aprendizaje que en un lapso determinado permite alcanzar objetivos educacionales de capacidades, destrezas y actitudes que permiten al alumno desempeñar funciones específicas.
5. Se replantean tanto los objetivos y contenidos de los programas como los procedimientos didácticos y de evaluación utilizados tradicionalmente de acuerdo al área de conocimiento, del tipo de problemas sociales abordados por ella, del personal docente y del estudiante medio de cada carrera.
6. Se aporta al alumno, dentro del módulo, que puede ser teórico, metodológico o práctico, la información necesaria para el desempeño de una o varias funciones equivalentes a las que desempeñará profesionalmente.
7. Se unifican las acciones de proyección universitaria con el sistema Universitario de Salud Integral (SUSI) y se fortalecen las actividades de enseñanza de los módulos de integración de la investigación - docencia - servicio, a través de las Clínicas Universitarias de la Salud Integral (CUSI).
8. Se inserta la investigación en todos los niveles académicos a través de cinco niveles complementarios de investigación, considérense todos prioritarios para la superación académica de la institución: a) La investigación como medio de perfeccionamiento docente de los programas de licenciatura por intermedio de los Proyectos Troncales de Investigación por carrera, b) Como sistema de formación de investigadores, c) Proyecto de colaboración interinstitucional y multidisciplinaria, d) Proyectos individuales y e) Proyectos dirigidos a la producción de conocimientos y tecnología.
9. Se vincula la investigación con el posgrado a través de los proyectos dirigidos a la producción de conocimientos, para buscar la forma de cuadros de alta calidad académica.

por el desarrollo social y económico del país.

3. Trabajar en equipo y de manera interdisciplinaria, con profesionistas de disciplinas relacionadas con la Biología, con función de la resolución de problemas relevantes del país.
4. Ajustarse a los códigos éticos de la comunidad y de la profesión.

En estos dos ejemplos de perfil profesional, se evidencia la intención de vincularse a la problemática del país en el área de la competencia de cada profesión, de alcanzar rigor de la formación cognitiva, práctica y metodológica y de conseguir una actitud favorable para el trabajo en equipo.

De lo anterior y de lo revisado en los otros capítulos se desprenden los que consideramos los principios formales que guían el diseño curricular en Iztacala a saber: la calidad en la formación y la pertinencia de la misma con la problemática nacional. Se aprecia de igual manera una valoración de la responsabilidad social y una inclinación positiva hacia el trabajo en equipo, asociada a la interdisciplina. Todo desde una perspectiva de organización innovadora, que, por cierto, por un lado confirma y por el otro contradice las apreciaciones de Kent ⁴ en el sentido de que difícilmente se puede hablar de innovación académica en las ENEP puesto que "no se crearon carreras nuevas". En la ENEPI, en efecto, en esa época ninguna carrera nueva fue creada y en el diseño curricular se siguió el modelo de la racionalidad técnica derivado de la ingeniería social, pero la innovación si se da, al margen de su éxito, en la manera de enfocar la formación y el desempeño profesional del egresado; en el montaje de las estrategias pedagógicas diseñadas; en la modificación del rol tradicional del docente y del alumno y en la propuesta de abordaje del objeto de estudio en los planes modulares.

La innovación está en el enfoque de una formación profesional centrada en tres conceptos guías: la calidad, la responsabilidad social y la interdisciplina así como en la estrategia pedagógica elegida: el módulo.

¿Cómo se reflejan dichos principios en la enseñanza, en el aprendizaje y en la evaluación?

Antes de intentar una contestación importa precisar, que se está entendiendo por calidad y por interdisciplina, para después establecer la concepción propia de Iztacala.

CALIDAD

Se afirma siguiendo a Tedesco ⁵ que la calidad es un producto histórico en el sentido de que lo que se valora como alto o bajo en calidad cambia de acuerdo al contexto de la época y de los intereses sociales. que se consideren.

⁴ Kent, S., R. Op. cit. p. 110

⁵ En lo relativo a la calidad, estaremos próximos a las ideas expuestas por Juan Carlos Tedesco en su libro *El desafío educativo, calidad y democracia* Grupo Editor Latinoamericano, Colección Controversia, Buenos Aires Argentina 1987, p. 49 a 79.

Dentro de esta perspectiva, si el contexto de la UNAM en la década de los setenta va acorde al modelo del capital humano y al de Universidad-Desarrollo en los que la eficiencia es un valor importante, la calidad sería medida en términos de logros tanto en el aspecto cognitivo a través de los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje, como en términos de productos sociales tales como correspondencia con el mercado de trabajo, desempeño ocupacional, etc.

Así, si se acepta con Tedesco que "la universidad es un lugar donde se desarrollan actividades socialmente significativas" se estará de acuerdo en que un deterioro en la calidad de una universidad puede ser concebido como una pérdida de su capacidad para cumplir esas funciones socialmente significativas para el contexto histórico en estudio, a saber: 1) pérdida de significado en términos del mercado de trabajo, 2) pérdida de significado desde el punto de vista social y 3) pérdida de funciones desde el punto específico del conocimiento.

El supuesto anterior es el que subyace en el pensamiento educativo de Echeverría⁶ cuando proclama que "ante el crecimiento del país, ante un afán de justicia social se requiere que impartamos una educación para el desarrollo económico"; léase funcional a las necesidades del proyecto gubernista y al aparato productivo como representante del mercado de trabajo. Así pues la respuesta de la UNAM aparece en el discurso de creación de las ENEP (ver puntos 4, 5 y 6 del cuadro 1.14 del capítulo 1) y consecuentemente se reconoce en el propio proyecto académico de Iztacala como puede leerse en los perfiles profesionales, citados atrás, para las carreras de enfermería y biología.

Entonces, ¿bajo qué argumentos se sostiene que la Universidad pública se ha desvinculado del mercado de trabajo? Como respuesta simple, porque sus egresados superan la oferta de empleos más calificados y no son formados de acuerdo a las necesidades del propio mercado.

Al respecto se afirma (Tedesco, 1987) que el ritmo de crecimiento de la oferta de los recursos humanos calificados a través del sistema educativo es mucho más intenso que el ritmo de generación de puestos de trabajo, lo que ocasiona una devaluación de los certificados educativos pues ante una oferta excesiva, los empleadores aumentan la exigencia de educación formal con independencia de los requisitos reales para el desempeño laboral. Como consecuencia se dan en los estudiantes dos tendencias simultáneas: por un lado, una disminución personal en el esfuerzo educativo y por el otro una inclinación a permanecer más tiempo en las aulas realizando estudios de posgrado, para enfrentar de manera menos desventajosa un mercado de trabajo altamente competido.

En relación al segundo punto, ¿Por qué se afirma el desligamiento del egresado universitario con la problemática social? Esto suele ser afirmado por aquellos que consideran que la enseñanza universitaria tradicional y el propio contexto laboral rompe la homo-

⁶ Castrejón Díez, J. y R. Romero Panisio, C. *Sobre el Pensamiento educativo del régimen actual*. SEP/SETENTAS. México 1974, p. 40 a 49, 108 y 120.

geneidad de la categoría social del estudiante, favorece la competencia individual y dificulta la articulación de sus intereses particulares con los comunes.

Por último ¿Por qué la pérdida de funciones desde el punto de vista del conocimiento?

¿Qué elementos han apoyado el consenso acerca de una disminución en la calidad de la enseñanza?

La respuesta dada a esta pregunta está asociada en forma causal con la expansión cuantitativa de la universidad, (con la masificación) y en el menguado apoyo monetario que el estado destina a las universidades.

De lo anterior, un factor local se ligaría al deterioro en la calidad de la educación superior y es el que está relacionado con el desempeño de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje: los docentes y los estudiantes. Desempeño que, a su vez dependería de un contexto favorable a las actividades propias de la realización de un trabajo de calidad.

En efecto, en los setenta la masificación en la UNAM como ya se ha dicho, obligó un reclutamiento acelerado de profesores y a modificar un ejercicio de la docencia asumido como actividad parcial, secundaria y complementaria a un trabajo profesional ejercido fuera de la universidad, hacia un trabajo docente que se constituye cada vez más en el principal empleo de los egresados universitarios, manifestándose el hecho peculiar de la existencia de profesores que preparan a alumnos para el ejercicio en profesiones y actividades que ellos jamás han ejercido. A esta disociación entre docencia y ejercicio profesional se suma aquella que aleja al profesor de la investigación contribuyendo así a crear la figura de un docente que sólo es docente, es decir, que no ejerce la profesión ni investiga, concibiéndosele frecuentemente como un aplicador recitador de materiales ya elaborados, desprofesionalizándolo cada vez más y alejándolo de un desempeño creativo y gratificante en sí mismo.

En relación a los alumnos, la apertura de las puertas de la universidad posibilita el acceso de estudiantes que en muchos casos constituyen la primera generación en su familia que llega a la enseñanza superior conformándose de esta manera grupos heterogéneos de alumnos con bagajes culturales muy variados en los que se impone una calidad segmentada que favorece a los estratos estudiantiles provenientes de la cultura que la acción pedagógica universitaria privilegia cayéndose en un doble juego de simulación en el que por un lado se admite el ingreso casi irrestricto de las clases populares y por el otro se les restringe -por la vía de las condiciones de trabajo reales- el acceso al conocimiento socialmente significativo, reservándolo para aquellos alumnos que ya han obtenido de su medio social el capital lingüístico y cultural que se les exige. Parafraseando a Bourdieu: ⁷ el conocimiento puede ser ofrecido a todos porque de hecho está reserva-

⁷ Bourdieu, P. "La escuela como fuerza conservadora desigualdades escolares y culturales" en La nueva sociología de la educación. Patricia de Leonardo (Comp.) S.E.P., Ediciones el Caballito, 1986, p. 122, 124.

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

do para los miembros de la clase a quienes pertenece.

Es claro entonces que el sistema educativo sólo funcionará perfectamente "en tanto pueda ser dirigido a individuos que posean un capital cultural acorde al que la escuela exige". De no satisfacerse esta condición el sistema sufriría una crisis de funcionamiento que se reflejará en un descenso en el nivel de calidad. ¿Y cómo puede impedirse tal descenso en la calidad? Se vislumbran dos alternativas: decantando la población estudiantil mediante evaluaciones filtro -de esta manera se desalentaría la permanencia de alumnos que no alcancen ciertos requisitos fijados de antemano- o enfrentando el desafío disminuyendo la violencia simbólica de la acción pedagógica de tal manera que puedan llevarse a cabo programas dirigidos a las clases en desventaja, fincados en el respeto a la pluralidad cultural.

Existe aún otra postura, aquella que con un apoyo mínimo en el nivel de licenciatura, deja que las cosas tomen su propio curso, egresa profesionales de calidad muy desigual y preserva los valores académicos para el nivel de posgrado y para la investigación.

Dentro de esta última postura la universidad pública mantiene, efectivamente, cotos de excelencia en el posgrado y la investigación pero se cede terreno en la licenciatura ante la educación superior privatizada en la que se conservan rígidamente los estándares selectivos y se reproducen con mas fidelidad los valores de la cultura de la clase dominante, valores que son los de mayor peso y los que se toman en cuenta al cubrir las vacantes en los puestos directivos de la industria privada; por lo que en términos generales, parecería que a los egresados de las grandes universidades públicas, más allá de su capacitación y capacidad real, se les destinaría cada vez más a cubrir los puestos de menor importancia.

Recapitemos. La calidad como producto histórico-social, incluye tres aspectos: el académico, el de responsabilidad social y el pertinente a la adecuación con el mercado de trabajo. El predominio de un aspecto sobre otro o la asociación en parejas conduce a concepciones diferentes del curriculum y tiene consecuencias en el diseño, desarrollo y evaluación curricular.

Por ejemplo, la educación privada, destaca el ajuste con el mercado de trabajo, busca mantener un nivel académico acorde, pero deja de lado al aspecto social.

La excelencia de tal educación, desde esta perspectiva, se medirá en función de la inserción de sus egresados en el mercado de trabajo y del desempeño en el puesto, y el estudiante, tomará distancia de su responsabilidad ante una problemática social que le es ajena.

Otras universidades o escuelas privilegian los aspectos académico y de responsabilidad social, y desdeñan los imperativos del mercado de trabajo con la consecuente pérdida o disminución de la capacidad de sus egresados para incorporarse y/o adaptarse a una realidad laboral para la que no fueron preparados.

En las ENEP, la administración de Soberón ensaya entonces un equilibrio entre los tres aspectos relacionados con la calidad, mismos que en Iztacala se adaptan y se manifiestan en un diseño curricular que considera como principios orientadores de la academia los problemas nacionales y las necesidades del aparato productivo. En la carrera de biología, por ejemplo, se señala y se abordan en las etapas del proceso de análisis del plan de estudios vigente y del perfil profesional ⁸, las necesidades sociales, la estructura ocupacional y el mercado de trabajo. Las necesidades sociales se presentan como una consecuencia del alto índice demográfico del país lo que, se afirma, "hace necesario elevar los satisfactores de la población en cuanto a vivienda, alimentos, ingreso económico, empleos, etc.", "por lo que se concluye la necesidad de aprovechar al máximo los recursos naturales de que disponemos tarea en la que el biólogo puede jugar un papel importante; derivándose de aquí la línea académica que conforme a un biólogo que pueda incorporarse a la comunidad de profesionistas abocados al estudio y solución de los problemas biológicos del país.

Comentamos al margen, sin detenernos en ello, que en el diagnóstico del contexto de las carreras de biología, enfermería y medicina se atribuyen los grandes problemas del país a "razones de índole cultural y socioeconómicas" pero se renuncia a profundizar en tales razones inclinándose tan solo a presentarlas con el apoyo de datos estadísticos.

Así pues, en el discurso aparece reiteradamente la disposición de Iztacala (como representante de la propia disposición de la UNAM) para formar egresados con capacidad para "el estudio y solución de los problemas nacionales". En la carrera de biología desde luego, esto se traduce en egresar investigadores con una sólida formación. En esos años la realidad fue otra. Si bien, fundamentalmente, el biólogo en nuestro país en los inicios de la carrera cubría las necesidades de docencia a nivel secundaria y de preparatoria, a partir de la década de los sesenta la UNAM avala un diseño curricular que los orienta hacia el campo de la investigación y los ubica en la Facultad de Ciencias retomando su lugar al lado de la otra ciencia fáctica: la física. Por su lado, al constituirse la ENEPI, la carrera de biología nace desvinculada del entorno científico que la fue creando, es plantada en condiciones académicas precarias que rompe con los moldes tradicionales de investigación y de desarrollo curricular de su facultad de origen.

En efecto en esos primeros años de arranque, en la carrera de biología, la inexperiencia y la juventud del profesorado tuvo al menos dos consecuencias: 1) la imposibilidad de conformar líneas de investigación con las que pudiera recrearse una tradición que apoyara con continuidad la actividad académica y 2) la reproducción del patrón de un ejercicio docente centrado en la repetición de libros de texto. Esta situación, que esencialmente era la misma para el resto de las carreras, dificultó la consecución de la meta de calidad educativa en sus tres aspectos; sin embargo, con la implantación de los planes modulares, se ponen en marcha otras estrategias que persiguen la misma meta.

Se han mencionado dos de los principios que guían el desarrollo curricular en Iztacala, a

⁸ Proyecto Plan de Estudios, op. cit. p. 2, 3, 4 y 5.

saber, la calidad en la formación y la responsabilidad social en el ejercicio profesional, pero se ha dejado de lado un tercer principio: el de interdisciplina.

El concepto de interdisciplina, se descubre en los currículos de Iztacala tanto en la definición de módulo como en el énfasis puesto en el trabajo en equipo, pero no se le define de manera explícita en ninguno de ellos.

Aquí se intentará delimitarlo para después precisar como se reflejó en Iztacala.

INTERDISCIPLINA.

La interdisciplina como principio rector de lo educativo aparece en el ámbito europeo a finales de la década de los setenta como intento de dar respuesta a las protestas estudiantiles de 1968.

Es obligado hacer referencia al seminario que sobre "La Interdisciplinariedad en las Universidades" fue organizado en 1970 en la Universidad de Niza en Francia ⁹ en conjunto con el Centro para la Investigación e innovación de la Enseñanza (CERI) y el Ministerio francés de Educación, apoyados por la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OECD), porque el año, los organizadores y el apoyo confirman (recuérdense las revueltas estudiantiles en París en mayo del 70) la intención de presentar a la interdisciplina como uno de los elementos ¹⁰ "esenciales para la solución de la crisis de la universidad". La interdisciplinariedad se ve flanqueada por un lado por la exigencia social de "resolver sus problemas" y por el otro por "los mismos estudiantes que están cada vez más insatisfechos con el especializado programa de estudios del siglo XIX". Lo anterior, afirmado en 1970 por Guy Michaud (París X), corresponde al contexto Francés pero un planteamiento análogo puede encontrarse en México en 1971, en las palabras de: Víctor Bravo Ahuja, Secretario de Educación Pública en el período de Echeverría ¹¹. Léase lo siguiente:

"Hoy en día, con más intensidad que nunca se percibe como un problema vital el de cobrar conciencia de las relaciones que existen entre la educación, la economía y las estructuras sociales"

y más adelante precisando los deberes de la UNESCO, se remarca la prioridad que se ha de dar a los problemas educativos y de investigación, manifestando que

se "deberá incrementar las prioridades que se den a los problemas de la educación y a la investigación científica y tecnológica, procurando promover la institución de programas interdisciplinarios". (el subrayado es nuestro).

⁹ Apostel, L. Berger G., Briggs, A. y Michaud G. *Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades*. ANUIES. México 1975. p. 239 y 245.

¹⁰ Bravo Ahuja, V. En la Conferencia de Ministros de Educación por la UNESCO, Carballada, Venezuela, diciembre 8 de 1971. *Documentos II*. SEP. 1972 p. 348, 356 citados por Jaime Castrejón Díez op cit. p.p. 12, 120 y 121.

¹¹ Idem.

En otro momento señala:

"la investigación es necesaria porque solo a través del ejercicio de la creatividad científica podremos ser grandes. Importa que la ciencia esté en todo momento al servicio de los grandes problemas nacionales y que nunca se desligue de ellos porque sólo así podremos lograr la plena justicia social, así la educación y con ella la investigación son determinantes en el desarrollo económico, social y cultural de los países. De este modo prepararemos el camino para que nuestras estructuras sociales sean más flexibles y respondan adecuadamente a la realidad nacional. El cumplimiento de este objetivo requiere de programas interdisciplinarios (subrayado nuestro) que supongan la ampliación de los trabajos en países, a través del estudio sistemático de los problemas, la creación y adaptación de técnicas y procesos modernos de trabajo y la coordinación eficiente de los esfuerzos en términos de desarrollo integral del país".

¿Será casual que en 1970 se discuta la interdisciplina en la educación en Francia, que en 1971 ese mismo discurso surja en México como una política educativa a impulsar y que en 1974 en la UNAM nazcan las ENEP con la interdisciplina como uno de sus principios guías? Creemos que no.

Esto no tendría trascendencia sino fuera porque la interdisciplina cumple un papel ideológico en el sentido apuntado por Follari ¹², pues es usada "como un instrumento de lucha social para modernizar la universidad y acallar las protestas estudiantiles". Sería la nueva ciencia que superaría la "obsoleta disciplinariedad", y una atalaya desde la cual se mirarán las disciplinas como un estadio inferior, olvidándose que "la aparición de las ciencias particulares fue un logro, un avance histórico sobre el modo teológico totalizante de conocimiento (y desconocimiento) impuesta en la edad media". Se hace pues de lado el hecho de que la separación y distinción de los objetos disciplinarios permitió su profundización y desarrollo al grado que hoy conocemos.

Abundando en el concepto, ¿Cuál es la fundamentación epistemológica de la interdisciplinariedad? Piaget aporta al seminario del CERI la idea de una ciencia unitaria, isomorfa, en la que la separación entre las ciencias naturales y las sociales se da sólo en las complejidades y dificultades de la experimentación ¹³. Supone con esto un sólo método y regresa así al planteo positivista de la unidad metodológica de la ciencia y a la no distinción entre los objetos de conocimiento.

Esta uniformidad ¹⁴ entre las ciencias naturales y las sociales conlleva implícitamente a la primacía de las primeras sobre las últimas dado que aquellas por su mayor grado de formalización siempre operan como modelo de ciencia a seguir para las menos desarrolladas. De esta manera se reduce lo social a las características de lo natural, aceptándose al método experimental como el único válido y afirmándose como científico sólo lo manejable experimentalmente. Así se expulsa al terreno de la irracionalidad a todo aquello que no se ciña a las condiciones de laboratorio.

¹² Follari, R. Interdisciplinariedad, UNAM, México 1982. - 108, 109, 32, 35.

¹³ Apostel, L. y otros op. cit. p. 161

¹⁴ Apostel, L. y otros op. cit. p. 6 y 7.

Las ideas de Piaget sirven para descalificar toda aquella corriente crítica que se apoye en métodos ajenos al experimental, y coadyuvan a la aceptación de las realidades y las consecuencias sociales de un modelo de desarrollo capitalista haciéndolas pasar como naturales. Así las diferencias de clases son "estratificación", la represión educativa es "control social" y el desempleo es una "disfuncionalidad". Se busca en suma, desde esta perspectiva; mantener un equilibrio estático y deshistorizado.¹⁵ ¿En qué campo queda entonces ubicada la interdisciplina? ¿Cuáles son sus alcances? y ¿Qué consecuencia tiene en la educación.

En relación a la primera pregunta y siguiendo a Follari (1982) sólo puede haber interdisciplina en la medida en que existan disciplinas previas que puedan ponerse en contacto. La interdisciplina entonces, no borra las divisiones entre las Ciencias ni instaura un saber totalizante. Es una práctica que se realiza con base a las disciplinas ya establecidas y con respeto a su especificidad en su objeto y a su método.

De este modo es posible "encontrar dos modalidades de la interdisciplina epistemológicamente fundadas: 1) el encuentro de un nuevo objeto teórico surgido en medio de las disciplinas previas y 2) la aplicación tecnológica a la resolución de problemas empíricos complejos".

Si bien al decir de Follari (1982) la imprecisión entre los límites de dos disciplinas no conduce necesariamente a la conformación de campos interdisciplinarios, aunque sí se puede favorecer válidamente la interrelación entre disciplinas, la construcción de nuevos objetos teóricos derivados de las disciplinas componentes y la apertura, en esta modalidad, a nuevos campos autónomos de conocimiento. Como ejemplo pueden señalarse a la biofísica y a la bioquímica.

La segunda modalidad de la interdisciplina, a diferencia de la primera que se ubica más

¹⁵ Conviene como aclaración transcribir las distinciones que Guy Michaud propuso en el Seminario del CERI para disciplina, multi, inter, pluri y transdisciplinario (Apostel, 1975) y que seguiremos aquí: y que seguiremos aquí:

Disciplina: Conjunto específico de conocimientos susceptible de ser enseñado y que tiene sus propios antecedentes en cuanto a educación, formación, procedimientos, métodos y áreas de contenido.

Multidisciplinario: Yuxtaposición de diversas disciplinas que a veces no tienen ninguna relación aparente. Ejem.: Música + Historia + Matemáticas.

Pluridisciplinario: Yuxtaposición de disciplinas que se suponen más o menos relacionadas. Ejem.: Física + Matemáticas + Química.

Grupo Interdisciplinario: Está compuesto por personas que han recibido una formación en diferentes dominios del conocimiento (disciplinas), que tienen diferentes conceptos, métodos, datos y términos y que se organizan en un esfuerzo común, alrededor de un problema común y en donde existe una intercomunicación continua entre los participantes de las diferentes disciplinas.

Interdisciplinario: Interacción entre dos o más disciplinas diferentes. Tal interacción puede ir de la simple comunicación de ideas hasta la integración mutua de conceptos directivos, metodología, procedimientos, epistemología, terminología, datos y la organización de la investigación y la enseñanza en un campo grande.

Transdisciplinario: Establecimiento de una axiomática común para un conjunto de disciplinas. Ejem.: La antropología considerada como "La ciencia del hombre y sus logros" según la definición de Limton.

en un nivel teórico, responde a necesidades tecnológicas como forma de resolver ciertos problemas prácticos cada vez más complejos de la sociedad. La interdisciplina aparece como una manera más eficiente y totalizadora de encarar los problemas, y parece representar, el camino más adecuado para avanzar sobre realidades que desbordan ampliamente las posibilidades de ser resueltas desde el campo de disciplinas científicas autónomas.

Así, la segunda modalidad supone la existencia previa de disciplinas y su aplicación, en la solución de un problema concreto con lo que la interdisciplina aquí se ubica, no en el campo de la ciencia, sino en el de la tecnología y la práctica.

En suma, la interdisciplina se dará bien en el campo impreciso de los límites entre disciplinas, bien en el acercamiento de varias disciplinas para resolver un problema concreto. En ambos casos un previo dominio disciplinario es requerido. Entonces, respondiendo a las preguntas de atrás: la interdisciplina se ubica más propiamente en el campo tecnológico y en él fija sus alcances.

En cuanto a sus implicaciones en investigación y educación, la interdisciplina podrá cultivarse en ambos casos si se trabaja alrededor de problemas concretos a ser resueltos. En la investigación esto puede darse llamando a diferentes especialistas, pero, ¿cómo operativizarla para la educación? ¿cómo formar alumnos interdisciplinariamente? En ambos casos la respuesta sería la misma: trabajando problemas específicos abordados desde los enfoques de las disciplinas que fueran pertinentes. Esto conduce a dos estrategias docentes: 1) o se forman profesores interdisciplinarios que conduzcan el proceso, o 2) se forman equipos de profesores especialistas. En el primer caso se pretenderá centrar en un sólo sujeto el dominio de varias disciplinas lo cual es, por el avance actual del conocimiento, prácticamente imposible cayéndose, si se persiste en ello, en la situación de un profesor con un manejo mínimo, superficial y parcializado del contenido disminuyéndose con ello la flexibilidad de una estructura que pretende ser abierta. Por otro lado la imposibilidad del dominio de varias asignaturas por un mismo profesor lo obliga a refugiarse en unos pocos materiales, a sesgar su enseñanza hacia un terreno conocido y a disimular su fragilidad cognoscitiva con el uso de didácticas que minimicen su participación, trasladando su responsabilidad hacia los alumnos, o regresando a los métodos de enseñanza verbalistas que se buscaba superar.

La segunda alternativa, (equipos de profesores especialistas) en la práctica parece poco viable pues no siempre es posible contar con el número suficiente de especialistas para atender a todos los grupos de todos los grados y niveles. Por otro lado, tampoco es deseable ni conveniente introducir tempranamente a los alumnos en un campo interdisciplinario, cuando no ha habido un estudio previo de la propia disciplina y de las otras afines, pues si para el docente, generalmente formado unidisciplinariamente, resulta un campo de difícil tránsito en el alumno puede resultar un caos cognoscitivo. No se puede entremezclar lo que no se conoce.

Por tanto afirma Follari ¹⁶ "sólo en los últimos años de las carreras universitarias se podrían considerar manejables proyectos interdisciplinarios. En los primeros años se buscará más el dominio disciplinario o pluridisciplinar. Cualquier otra pretensión no será sino una ilusión irrealizable, con la consiguiente frustración de los docentes, los alumnos y las expectativas de la institución. Adicionalmente podría aparecer la consecuencia perversa de una endeble preparación en los egresados. Seamos claros, el trabajo interdisciplinario es la coronación de una formación disciplinaria no el inicio de ésta".

¿Dónde aparece en Iztacala el principio de interdisciplina?

Como principio guía u organizador aparece explícitamente enunciada en 1975, en uno de los propósitos fundamentales ¹⁷ de la Escuela.

"Vincular la docencia, investigación y el servicio de los programas en acciones multi e interdisciplinarias" (Se aclara aquí que lo que se llama multidisciplinario en Iztacala corresponde al término pluridisciplinario de G. Michaud, 1975). Aparece también en el objetivo general número 3 de la carrera de Biología: "Trabajar en equipo y de manera interdisciplinaria, con profesionistas de disciplinas relacionadas con la Biología, en función de la resolución de problemas relevantes del país", en la introducción del plan de estudios de enfermería donde se señala ¹⁸ las necesidades del país demandan un profesional de la enfermería que se integre activamente a los grupos interdisciplinarios para la prevención, diagnóstico, tratamiento y rehabilitación del paciente tanto a nivel hospitalario como comunitario y en diversos documentos de la carrera de medicina. Como en el objetivo general número 6 del Programa Académico de Internado ¹⁹ "identificar la importancia del trabajo en equipos multi e interdisciplinario en la atención de los problemas de salud". En la descripción "de los módulos teóricos ²⁰ "cuya función es garantizar el aprendizaje de los contenidos científicos básicos, a partir del enfoque interdisciplinario de núcleos temáticos substanciales (Introducción, Sistemas, Administración y Pedagogía)".

La intención de que el egresado de las tres carreras posea una actitud positiva hacia el trabajo interdisciplinario aparece explícitamente como un objetivo a ser logrado. Lo que no es claro es el camino a seguir. Sin embargo, parecería desprenderse que tal actitud, sería una consecuencia de la reestructuración modular de los currículos.

2.12 EL MÓDULO EN LAS CARRERAS

En el capítulo 1 se presenta la concepción del módulo en general, aquí revisaremos como esa concepción se particulariza en las carreras de Biología, Enfermería y Medicina.

¹⁶ Follari, R. op. cit. p. 69 a 76, 94.

¹⁷ *Memorias de la ENEP Iztacala*, op cit. p. 33.

¹⁸ *Plan de Estudios de Enfermería*, op. cit. p. 1

¹⁹ Programa Académico de Internado. Ciclos IX y X. UNAM, 1985, p. 20.

²⁰ *Plan de Estudios de la carrera de Médico Cirujano*. ENEP Iztacala, 1984.

En biología: el módulo: "es una estructura didáctica diferente a las utilizadas tradicionalmente que pretende el abordaje integrado de las disciplinas, es decir, que dentro de la parcelación inevitable que la extensión de los conocimientos y la duración de los estudios obliga, ésta debe ser hecha en forma tal, que los conceptos fundamentales cuya integridad interesa que los alumnos comprendan y resuelvan, no sean presentadas en forma separada. La reestructuración de las ciencias básicas en forma integrada dio lugar a unidades de enseñanza aprendizaje basadas en la integración de conocimientos teóricos, prácticos y metodológicos dominados módulos".²¹

En enfermería: "se emplean estructuras didácticas diferentes a las tradicionalmente usadas; a estas formas de organización de la enseñanza-aprendizaje en unidades instruccionales autosuficientes en su contenido y con relaciones sincrónicas y diacrónicas, se les ha dominado módulo. Estas unidades sirven para dotar al alumno de aspectos científicos teórico-prácticos que les posibilite un aprendizaje gradual y fundamentado de las funciones profesionales. Se estructuran tres tipos de módulos A) predominantemente teóricos, cuya función es garantizar el aprendizaje de los contenidos científicos básicos a partir de un enfoque interdisciplinario. B) predominantemente metodológicos cuya función es garantizar los principios y las operaciones del método científico y C) predominantemente prácticos cuya función es garantizar la orientación del alumno en las funciones generales de enfermería y los campos de trabajo, los principios científicos que rigen las acciones de enfermería, así como la aplicación de técnicas y procedimientos que van de lo simple a lo complejo. Entre los módulos descritos, existe una integración horizontal de carácter totalizador y una integración vertical que relaciona funciones y objetivos entre los distintos niveles".

En medicina: ²² "se propuso una reestructuración de las ciencias básicas en forma integrada y por sistemas, organizados por módulos, entendidos estos como unidades de aprendizaje autosuficientes en su contenido, que tienen como característica el de interrelacionarse con las demás unidades en sentidos horizontal y vertical. Se estructuran tres tipos de módulos: A) predominantemente teóricos B) predominantemente metodológicos cuya función es garantizar el desarrollo de habilidades para utilizar los principios y las operaciones del método científico (Instrumentación y Laboratorio) y C) predominantemente prácticos cuya función es garantizar el aprendizaje de los principios y habilidades del método clínico y epidemiológico, así como el desarrollo de actitudes en sus aplicaciones en diversas situaciones del proceso salud-enfermedad, tanto a nivel individual como en el comunitario. Entre los tipos de módulos descritos existe una integración horizontal de los conocimientos teóricos con los instrumentales para ser aplicados en la práctica y una integración vertical, transitando de las situaciones más simples hacia las más complejas de la formación profesional".

Las coincidencias entre los tres planteamientos son evidentes y resalta en todos la preocupación por "la integración horizontal y vertical" esto es, por una búsqueda de unidad

²¹ Plan de Estudios de ... Biología p.9, de Enfermería p. 6 y 7 de Medicina.

²² Plan de Estudios de la carrera de Médico Cirujano. ENEP Iztacala 1984.

en el conocimiento, lo que lleva de la mano, a problemas esencialmente epistemológicos.

INTEGRACIÓN

Siguiendo a Pring²³, es necesario llamar la atención sobre un rasgo lógico del término integración. La palabra misma significa la unidad de las partes, tal que las partes quedan transformadas de alguna manera, por lo que una suma, agrupamiento o yuxtaposición de objetos distintos o de partes diferentes no creará necesariamente un todo integrado.

Por otro lado, si se afirma la unidad última de todo conocimiento, se tendría que demostrar que el aumento del significado en cualquier área de conocimiento afectaría necesariamente al significado logrado en cualquier otra área.

¿Sería ésta la integración buscada en Iztacala y a la que se alude en los módulos? No parece ser así. La integración en Iztacala se aproxima más bien a lo que Pring llama "Tesis de la indagación" en la cual la unidad del conocimiento se sitúa en la indagación particular del que está aprendiendo y en la que la meta no es tanto crear una nueva materia, conformada con las partes como sería en el primer caso, sino colocar a las antiguas y nuevas disciplinas en la obligación de responder a preguntas reales y de interés para la indagación particular. Si esto último es lo que se busca en un programa, el programa no estaría ni se le podría llamar integrado, por el contrario, habría una aceptación de las distintas formas del conocimiento y una negación implícita a la unidad del conocimiento y a la reducción de una forma de conocimiento a otra. Es decir, la preocupación por un problema o un tema en particular no supondría necesariamente una nueva integración o una nueva estructura de conocimientos sino que lo que se tendría sería, como ya se ha mencionado antes, un enfoque interdisciplinario.

Si la indagación interdisciplinaria más que un método, es la aceptación del proceso humano natural de exploración resulta interesante constatar como dos escuelas que pretendiesen ambas ofrecer "estudios integrados" podrían tener conceptos muy diferentes de lo que debe entenderse por exploración. (Pring, 1977)

"La escuela A decidirá de antemano cuáles serían las diferentes asignaturas que podrían contribuir a la comprensión de un tema particular. Se supone que, para comprender un tema, valdría explorarlo desde diferentes aportaciones disciplinarias que los maestros señalan. Esto es, la comprensión de un tema desde esta perspectiva requiere de la integración de diferentes disciplinas. Tal integración es proyectada por los maestros y, como tal se transmite". En este caso, la responsabilidad de la integración queda más en el profesor que en el alumno.

"La escuela B por su parte, buscará que existan condiciones para que la integración la realice el estudiante a través de su propia indagación, y la tarea del profesor consiste en ser consejero o colaborador, pero no instructor. Como la indagación no respetará las fronteras entre

²³ Pring, R. "La integración del curriculum" en *Filosofía de la Educación*. R. S. Peters, compilador. Fondo de Cultura Económica. 1997. p. 225 a 292.

asignaturas, estas fronteras tienden a desaparecer. Así el horario no se estructurará y se tomarán disposiciones para que el alumno se beneficie con la asesoría de especialistas y de todos los servicios y recursos de la escuela".

En Iztacala, en la carrera de biología, se dan acercamientos hacia uno y otro modelo dependiendo de la asignatura o módulo, pero predomina el primero, en el que el alumno recibe ya "armada" por los profesores la lista de problemas o temas dentro de los cuales podrá efectuar su exploración o indagación en un tiempo, horario y apoyos, más o menos flexibles, acordados de antemano.

Se deja asentado que una organización curricular como la apuntada en la escuela B, sólo podría darse en Iztacala en los últimos semestres de la carrera de biología o de psicología si se toma como eje de la práctica educativa la indagación individual.

De hecho la tercera etapa²⁴ del plan modular de biología se aproxima a este modelo.

Por lo que toca a las carreras de enfermería y medicina, la índole de su objeto de estudio las ubica más en el primer modelo el de la escuela A; pues, efectivamente, el profesor, o los profesores de los ciclos básicos elaboran y/o seleccionan los materiales integrados que se transmiten a los alumnos.

Se han revisado los tres principios que a nuestro juicio guiaron en la década que nos ocupa el diseño, la práctica educativa y el desarrollo curricular en la ENEP Iztacala se ha adelantado una interpretación de los supuestos teóricos pero, resta todavía, precisar como tales principios se reflejan en la enseñanza y en el aprendizaje para posteriormente, contrastarlos con el modelo de Stenhouse.

Cada plan de estudios de Iztacala especifica con mayor o menor claridad lo que se está entendiendo por contenido, enseñanza, aprendizaje, etc. Consideramos que un acercamiento hacia estos conceptos y su propuesta operativa es necesario para establecer la caracterización del modelo de Iztacala. Para tal propósito nos centraremos, como se ha hecho hasta ahora, en los planes de estudio de biología, medicina y enfermería, destacando de ellos la definición de los mismos términos que se resaltan en el modelo de proceso de Stenhouse.

Revisando el Cuadro 2.12 se destacan sus semejanzas debidas a la influencia rectora del proyecto modular de Medicina. Sin embargo, es interesante subrayar las notables coincidencias que se dan entre ellas. Coincidencias que permiten, caracterizar conceptualmente un modelo educativo propio de la ENEP Iztacala en la primera década y que en muchos de sus aspectos, continúa vigente hasta el año actual, 1999.

Así, del cuadro 2.12 desprendemos, las características del modelo de Iztacala y de ma-

²⁴ La tercera etapa de la carrera de Biología contempla aspectos de investigación científica y tecnológica y corresponde a 6º, 7º y 8º semestre. El objetivo de esta etapa es el diseñar y desarrollar un programa de investigación científica y/o tecnológica relevante en el país.

nera análoga a lo realizado atrás para los modelos por objetivos y de proceso en el Capítulo 1, concentramos el un cuadro (Cuadro 2.13) los principales rasgos definitorios del modelo mencionado. Abundaremos sobre este modelo en la siguiente sección.

CUADRO 2.12

LOS CURRÍCULOS MODULARES DE MEDICINA, BIOLOGÍA Y ENFERMERÍA

Concepto	Biología	Medicina (22)	Enfermería
Educación	Su fin primordial dotar a los individuos de ciertas capacidades congruentes con el marco social en que se desenvuelven. Plan E. (P.E.) p. 2	Fin, dotar a los individuos de ciertas capacidades congruentes con el marco social en que se desenvuelven.	Tiene como fin primordial dotar al individuo de ciertas capacidades congruentes con las necesidades del marco social en que se desenvuelven.
Conocimiento y contenido	Una estructuración conceptual basada en el aporte de varias disciplinas científicas organizadas para abordar un determinado objeto de estudio bajo las siguientes orientaciones: - Búsqueda de unión entre Teoría y Práctica. - Reflexión ante problemas de la realidad. - El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, con base en el trabajo del estudiante sistematizado por el docente. (P.E.) p. 82	Busca una representación de la realidad que mejor se apege a ella. Necesita sufrir transformaciones en su organización, secuencia, delimitación significación etc. para que, el alumno se apropie de él. Estas transformaciones inciden en las pautas de conducta tanto del alumno como del profesor. Práctica docente ... (P.D.) p. 65 Se entiende por contenido los conocimientos incorporados en los programas de estudio para su transmisión al estudiante. También se conceptúa como información y las formas de operar cognoscitivamente con ellas y las habilidades derivadas del perfil profesional establecido curricularmente. Desde el punto de vista pedagógico constituye el elemento central de la estructura didáctica con el que se interrelacionan el alumno, el profesor, los objetivos y las estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (P.D.) p. 65	Estructuración conceptual basada en el aporte de varias disciplinas científicas organizadas para abordar un determinado objeto de estudio con las siguientes orientaciones. - Búsqueda de unión Teoría y práctica. - Reflexión ante problemas de la realidad. - Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con base en el trabajo del estudiante sistematizado por el docente. (P.E.) p. 56 A que el incorporado a los programas de estudio para su transmisión organizada en tres tipos de modales: teóricos, metodológicos y prácticos (P.E.) 6 y 7
Enseñanza	Proceso organizado cuyo propósito fundamental es el de conferir sistematicidad al proceso de aprendizaje. (P.E.) p. 82	Constituye un proceso organizado cuyo propósito fundamental es conferir sistematicidad al proceso de aprendizaje. Proceso que debe alcanzar metas específicas que respondan a una realidad. (P.E.) p. 67 y 93	Proceso organizado cuyo propósito fundamental es el de conferir sistematicidad al proceso de aprendizaje. (P.E.) p. 56
Profesor	Sujeto creativo abierto al análisis de innovaciones y perfeccionamiento. (P.E.) p. 82	Sujeto creativo abierto al análisis de innovaciones y perfeccionamientos. Orientador y guía del alumno. (P.D.) p. 67.	Sujeto creativo, abierto al análisis de innovación y perfeccionamiento. (P.E.) p. 56
Aprendizaje	Proceso activo que implica acciones de transformación dentro de una estructura múltiple y en el que la autonomía y la creatividad ejercen un papel de importancia creciente. (P.E.) p. 82	Proceso activo que implica una multiplicidad estructural de acciones de transformación en el cual los principios de la autonomía y la creatividad ejercen un rol de importancia creciente. (P.D.) p. 67	Proceso activo que implica acciones de transformación, dentro de una estructura múltiple en el que la autonomía y la creatividad juegan un papel de importancia creciente. (P.E.) p. 56
Alumno	Activo. Realiza acciones de transformación sobre el objeto de estudio. Autónomo y creativo. (P.E.) p. 82.	Activo. Realiza acciones de transformación sobre el objeto de estudio creativo y abierto P.D. p. 67 y 11 agente de su propia formación. p. 132	Activo, desarrolla habilidades que aseguran su aprendizaje. (P.E.) p. 56
Prof.-Alumno	Interactúan creativamente dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje sistematizado por el profesor.	Actúan en la búsqueda de solución a los problemas que plantea el aprendizaje. (P.D.) p. 132	Actúan en la búsqueda de soluciones a los problemas que plantea el aprendizaje. (P.E.) p. 56
Evaluación del aprendizaje	Proceso sistemático que valora el grado en que los recursos, medios y procedimientos permiten el logro de las finalidades y metas de una institución o sistema educativo. Es una necesidad para conocer la relación entre las metas y los resultados obtenidos en el proceso de E-A P.E. p. 84	Proceso formal y sistemático cuyos propósitos fundamentales son mejorar una programación y servir de base para la toma de decisiones. En el campo educativo es el proceso permanente integral encaminado a, retroalimentar y mejorar el funcionamiento del sistema educativo o cualquiera de sus partes y elementos constituidos a efecto de coadyuvar la consecución de las finalidades que son su razón de ser.	La evaluación se define como un proceso en que se comparan los objetivos educacionales previstos en un curso, con los logros alcanzados por el alumno, en otras palabras es juzgar la extensión o el grado en que fueron logrados los objetivos. La evaluación es proceso sistemático que valora el grado en que los recursos, medios y procedimientos permiten el logro de las finalidades y metas de una institución o sistema educativo. Proceso continuo que brinda información para ajustar los procesos de implementación y oriente el ejercicio de las funciones de maestros y alumnos. (P.E.) p. 58 Las conductas (aprendizajes) no logrados, constituyen el margen de discrepancias. (P.D.) p. 109 y 110.

CUADRO 2.13

CARACTERÍSTICAS DEL MODELO DE IZTACALA

Modelo de Iztacala fundado sobre los principios de:
 - Calidad
 - Responsabilidad social
 - Trabajo interdisciplinario
 Comprometido con una formación profesional congruentes en las necesidades del marco social, basado en un proceso de enseñanza aprendizaje eficiente, activo que busca una alta calidad y la creatividad, en la solución de problemas de la realidad, desde un enfoque interdisciplinario.

Educación	Tiene como finalidad primordial dotar a los individuos de ciertas capacidades congruentes con las necesidades del marco social en que se desenvuelven.
Conocimiento	Estructuración conceptual basada en el aporte de varias disciplinas científicas. Busca una representación de la realidad que mejor se apegue a ella.
Contenido	Seleccionado para orientar: la búsqueda de la unión entre la teoría y la práctica; la reflexión ante problemas de la realidad; el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.
Enseñanza	Proceso organizado cuyo propósito fundamental es el de conferir sistematicidad al proceso de aprendizaje.
Profesor	Sujeto creativo, abierto al análisis de innovaciones y a su perfeccionamiento Orientador y guía para el alumno.
Aprendizaje	Proceso activo que implica acciones de transformación dentro de una estructura múltiple y en el que la autonomía y la creatividad ejercen un papel de una importancia creciente.
Alumno	Activo. Realiza acciones de transformación sobre el objeto de estudio. Es autónomo, creativo y agente de su propia transformación.
Profesor Alumno	Interactúan creativamente dentro de un proceso de enseñanza-aprendizaje sistematizado por el profesor. Buscan conjuntamente la solución a los problemas que plantea el aprendizaje.
Evaluación del Aprendizaje	Proceso en el que se comparan los objetivos educacionales previstos en un curso, con los logros alcanzados por el alumno. Es juzgar la extensión o grado en que fueron logrados los objetivos.
Desarrollo Curricular	Busca el mejoramiento de la escuela mediante el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la sistematización del proceso, la superación docente y el apoyo al alumno.
Currículo	Síntesis instrumental mediante la cual se seleccionan, organizan y ordenan para fines de enseñanza, todos aquellos aspectos de una profesión que se consideran social y culturalmente valiosos y profesionalmente eficientes.
Escuela	Promueve la eficiencia en el aprendizaje a través de: seguimientos estadísticos retroalimentadores del proceso de enseñanza; promoción de cursos de superación para profesores de recuperación para alumnos; y a través del proyecto de investigación troncal.

2.20 MODELO DE INVESTIGACIÓN

Una vez definidas, desde nuestra perspectiva, las características del Modelo de Iztacala, estamos en condiciones de realizar su lectura a partir de los elementos que Stenhouse establece en su propuesta de desarrollo curricular.

De esta manera, en éste y en los próximos capítulos se irá complementando el modelo de proceso presentado al inicio de este trabajo.

En su obra Stenhouse va desarrollando y conformando con sus ideas no una propuesta sino varias y no un modelo sino al menos dos: el de Proceso y el de Investigación.

El modelo de Investigación que enseguida describimos, analizamos y comparamos, lo utilizaremos más adelante junto con el Modelo de Proceso como lente para mirar a la ENEPI y su práctica en el aula.

Centraremos este análisis en las diversas concepciones de la Investigación Acción (I-A), noción que sostiene el Modelo de Investigación de Stenhouse.

2.21 EL MODELO DE INVESTIGACIÓN DE STENHOUSE

El Modelo de Investigación que puede inscribirse dentro del campo de la Investigación Acción (I-A) complementa al Modelo de Proceso y está ligado a la forma del mismo a través de la evaluación de las implicaciones de un currículo, "que posee un alto grado de flexibilidad, dentro de las limitaciones impuestas por un propósito definido en sentido amplio".²⁵

Conviene enfatizar que el Modelo de Proceso (y su complemento el Modelo de Investigación) tal como los presenta Stenhouse tendrán cabida solo en aquellas escuelas en las que, como en las del país británico se goce de una alta autonomía en el área de decisión correspondiente al Currículo, y en donde, por tanto, resulte posible un proceso de desarrollo curricular, continuo y permanente.

Para el logro de un desarrollo curricular como el señalado, Stenhouse se pregunta: ¿Qué clase de enfoque de investigación y de desarrollo, se adaptaría mejor? en su respuesta, propone los siguientes puntos no enunciados jerárquicamente y que resumimos aquí:

- A - el desarrollo del Currículo deberá tratarse como se trata un proyecto de investigación.
- B - el desarrollo del Currículo debe partir de problemas, no de soluciones.

²⁵ Stenhouse L. op cit. p. 172

- C - el diseño del Currículo deberá, además de estar justificado por motivos educativos, tener la función de una exploración investigadora.
- D - la investigación del Currículo ha de preocuparse del examen exhaustivo de posibilidades y problemas.
- E - la investigación del Currículo ha de ser en sí misma iluminativa más que recomendatoria.
- F - la investigación corresponderá a las necesidades de los profesores y de los administradores educativos constituyendo potencialmente su instrumento.
- G - la evaluación equivale a investigar la naturaleza y los problemas que surgen de innovaciones educativas y del perfeccionamiento de las escuelas.
- H - la evaluación del Currículo debe guiar el desarrollo e integrarse a él.
- I - la evaluación debe estimular la curiosidad acerca de la enseñanza.
- J - la evaluación orientada con arreglo a la investigación tenderá a comprender y no solamente a juzgar méritos.

En esta perspectiva de investigación se destaca, de nueva cuenta, el papel preponderante que se le asigna a los profesores para los que "se amplía el margen de elección" y se hace descansar en ellos la responsabilidad de un desarrollo curricular basado en la realización (por los propios docentes) de una investigación evaluativa permanente y continua.

Así, en el Modelo de Investigación se equipara al desarrollo curricular con la evaluación curricular y a ésta con la investigación, educativa, en una ecuación en la que cada miembro se constituye y construye por la acción investigativa del docente "centrada en hacer progresar nuestro conocimiento". En este sentido, el Modelo de Investigación, corresponde a la concepción del Currículo como un tanteo mediante el cual se exploran y comprueban hipótesis y no como una recomendación que debe adoptarse.

La ampliación del campo de elección para los profesores estaría relacionada con la selección de estructuración curricular que la escuela decidiera. Al respecto Stenhouse ²⁶ presenta tres posibles modelos de estructuración. En el primero, los productos compiten entre sí. Es decir, la escuela puede optar por un currículo A o por el B. Cada uno tendrá su propia identidad²⁶

La segunda alternativa se estructura con base en principios de acción tan evidentes que los profesores pueden criticar tales principios y como resultado de ello mejorar al Currículo en su práctica.

La tercera posibilidad no rebasa el nivel de sugerencia. En él, se presentan ejemplos de principios de acción para el desarrollo en un área determinada con la finalidad de potenciar la utilización de dichos principios de acción, para el surgimiento de posibilidades de estructuración curricular.

²⁶ Idem. p. 173.

Ante estas posibilidades, el Modelo de Investigación otorga el papel de investigador al que desarrolla al currículo por lo que, aquel currículo que se diseñe bajo estos lineamientos ha de ser juzgado teniendo más en cuenta si hace progresar el conocimiento personal y no juzgarse a partir de si ofrece o no una solución correcta.

Desde otra perspectiva y aceptando una realidad institucional, Stenhouse admite seguir viendo al currículo como un plan normativo pero, adoptando un punto de vista popperiano ²⁷, recalca que tales planes evolucionan y se perfeccionan continuamente mediante la detección y estudio de sus defectos y en el ejercicio de su gradual eliminación. Como una ilustración de sus propuestas y del Modelo de Investigación, Stenhouse describe el Humanities Curriculum Project, proyecto con el que colaboró estrechamente y que trata sobre los problemas y efectos de la enseñanza del tema "relaciones sociales" a jóvenes estudiantes.

Del proyecto Humanities Curriculum Project (HCP) y a partir de la descripción que el propio Stenhouse ofrece se filtra la sensación de que es una estructura todavía inacabada y con una problemática aún no resuelta que Wild (colaborador del Humanities Curriculum Project, responsable de las estrategias del estudio de campo) plantea en forma de preguntas abiertas a la discusión ²⁸ y de las que destacamos aquellas que continúan siendo punto de conflicto en el debate de la I-A.

1. ¿Puede el profesor mantener el doble papel de enseñante e investigador?
2. ¿De que tiempo dispone para la labor de investigación?

La primera pregunta es de índole epistemológica y toca un punto fundamental de este modelo. Dicha pregunta es contestada afirmativamente por Stenhouse pero sobre este punto se abundará después en este mismo capítulo.

La segunda se refiere al tiempo "real" del que dispone el profesor para realizar la labor de investigación que el modelo le demanda. Este punto se tocará igualmente más adelante.

Aquí se desea resaltar que los propios integrantes del HCP se adelantan a sus críticos y someten a indagación pública sus dudas y sus dificultades metodológicas en total congruencia con los postulados del Modelo de Proceso.

Por otro lado, dentro del proyecto se plantea como una preocupación adicional, la necesidad de mantener una línea de comunicación con los tomadores de decisiones de las escuelas involucradas. Esta preocupación resulta particularmente interesante porque cuida de una manera explícita una dimensión generalmente olvidada por los académicos pero cuyo soslayamiento, puede complicar la aceptación y existencia de un proyecto

²⁷ Idem. p.p. 167-175.

²⁸ Idem. p. 184.

de esta naturaleza y condicionar su consolidación y permanencia.

Por otro lado dentro de las dificultades metodológicas que se presentaron en el desarrollo del HCP, el grupo de trabajo reconoce abiertamente que:

- la investigación de Currículo no es completamente replicable a nivel del proyecto.
- la situación de campo en la que tiene lugar la acción es única.
- la investigación del Currículo tampoco puede generalizarse precipitadamente desde una escuela a otra.
- los datos derivados de los tests (cuestionarios y encuestas) no siempre son verificables por los profesores ²⁹.

Pese a las limitaciones que aquí se plantean para el HCP, la propuesta de Stenhouse, completa y global es de tal riqueza (real y potencial) para el mejoramiento de la educación que su estudio, para explorar las posibilidades de su operativización dentro de la especificidad de cada escuela, se vuelve conveniente si se desea seriamente mejorar la enseñanza desde alternativas no tradicionales.

Un punto importante que deberá cuidarse, es que la evaluación de todo proyecto que se derive del Modelo de Proceso, se realice bajo los propios lineamientos recomendados por ese modelo incluyendo las del Modelo de Investigación. Por tanto, los resultados de tales proyectos se verificarán situacionalmente; es decir, "los resultados deben hacerse públicos de modo tal que un profesor no sólo sea invitado a aceptarlos sino también a verificarlos, montando un procedimiento de verificación dentro de su propia situación y aula".

Este montaje y esa verificación nos regresa a la concepción del profesor como investigador dentro del aula, como validador de los resultados de investigación educativa y como generador de resultados propios, esto es a la investigación-acción (I-A).

2.22 EL CONCEPTO DE INVESTIGACIÓN ACCIÓN

LA INVESTIGACIÓN-ACCION (I-A)

En el Humanities Curriculum Project (HCP) se plantea un ejemplo de diseño y desarrollo curricular a la manera del Modelo de Proceso y una evaluación basada en el Modelo de Investigación pero, además de ello, se exhibe la problemática que se genera al adoptar los presupuestos de la Investigación-Acción en el desarrollo del Currículo y que Wild (colaborador del HCP) señala en sus preguntas.

En este capítulo se presenta la respuesta que Stenhouse va aportando al problema de la objetividad, misma que la iremos relacionando con las posturas más importantes de la

²⁹ Idem. p. 187 y 188.

Investigación Acción en un ámbito marcado por diferentes autores (franceses principalmente y otros)³⁰ y con el campo polémico que tal corriente ha suscitado en el contexto nacional.

En relación a la primera pregunta de Wild en la que se plantea que si ¿es posible que el profesor mantenga el doble papel de enseñante e investigador? léase lo que Stenhouse apunta para el HCP "se intenta integrar acción y evaluación en un modelo de investigación unificado en el que las estrategias de enseñanza son líneas de acción adoptadas por los profesores para obtener un mayor conocimiento y una comprensión más profunda. La clave es el papel del profesor como investigador... el proyecto no es tan sólo un estudio de profesores que se están analizando a sí mismos. La aplicación de sus resultados, depende de que los docentes sometan a prueba sus hipótesis mediante la investigación relativa a sus propias situaciones"³¹.

Del papel descrito y el rol asignado al profesor en el Modelo de Proceso, se infiere una respuesta afirmativa por parte de Stenhouse, a la posibilidad de que el profesor sea el propio investigador de su práctica. Este es un punto que ha suscitado y suscita aún fuerte polémica en nuestro país. ¿Cómo se responde a esta cuestión en otros contextos? Veamos la postura francesa y como se ubica la posición de Stenhouse dentro de ella.

2.23 POSTURA FRANCESA

El solo planteamiento de la pregunta señalada arriba, originó lo que Jacques Ardoino³² calificó como un "escándalo epistemológico" pues puso en cuestionamiento la distinción entre investigadores y practicantes (profesores) esencial en la epistemología tradicional. De hecho, Remi Hess (1983) afirma que el entrecruce de las lógicas de los profesionales involucrados, la del investigador y la del actor o practicante, "dará lugar a una nueva epistemología de las ciencias del hombre". Stenhouse por su lado, se aproxima a la con-

³⁰ Hess Remi "Historie et typologie de la recherche-action" en *la recherche-action Pour* No. 90, Juin-juillet 1983/43F Privat. Paris. Francia p.p. 9-16.

En la búsqueda de apoyos teóricos de la época para un mayor esclarecimiento del concepto de Investigación-Acción, la obra que aquí se cita (dedicada en su totalidad a ese tema) resultó, a nuestro juicio, particularmente apropiada porque nos presenta reflexiones ubicadas en el ámbito universitario de estudiosos franceses de reconocido prestigio contra los cuales contrastar como una tercera postura la propia de Stenhouse, pensada en un contexto educativo británico situado en el nivel medio, con la asumida por los investigadores mexicanos centrados a su vez como los franceses en el campo de la educación superior. Creemos que el despliegue de estas tres visiones enriquece la comprensión de lo que se entiende por Investigación-Acción.

La paternidad del concepto de la investigación-acción se atribuye a Kurt Lewin que la utiliza a fines de los años treinta en los Estados Unidos de Norteamérica... con este término Lewin pone a la investigación al Servicio de la acción y busca las ocasiones de introducir a la investigación dentro del proceso de la acción. El quiere avanzar en el sentido de una "ciencia de la práctica".

³¹ Stenhouse... op. cit. p. 192.

³² Ardoino Jacques "Conditions et limites de la recherche-action" en *Pour...* op. cit. p.p. 22-26.

En esta obra se utiliza el término "praticien" para denotar al docente. Se ha respetado el término al traducirlo como "practicante", resaltando que es una de las categorías profesionales que conciernen a la Investigación-Acción. La otra es "Chercheur" o investigador. De ninguna manera debe desprenderse del término sentido peyorativo alguno o de disminución de la figura del profesor.

cepción de Investigación Acción de K. Lewin (citado por Hess, 1983) a quien se le atribuye la paternidad del concepto de Investigación Acción. En efecto, K. Lewin pone a la investigación al servicio de la acción, busca introducirla en el proceso de la propia acción, avanzar en el sentido de una "ciencia de la práctica" y facilitar al hombre de acción la posibilidad de construir una teoría de la práctica que le aporten los medios para evaluar las relaciones entre los esfuerzos y los efectos y para hacer progresar la acción misma.

Lo que se entiende por Investigación Acción, dice Ardoino, ha ido evolucionando. Al final de la década de los treinta el término de I-A englobaba con Lewin, a los estudios de control de los efectos de la acción; los estudios que buscaban los modos de acción apropiados dentro de ciertas situaciones concretas y a los estudios que determinaban las estrategias de acción globales al nivel de un programa político o de un problema de cambio social.

En la década de los ochenta, la Investigación Acción, se considera más como una estrategia metodológica en sociología ³³ que como un nuevo paradigma. Jean Dubost ³⁴ a su vez, apunta que la Investigación Acción no es una sola estrategia sino múltiples, y que, según el caso, se puede presentar como, a) una estrategia de investigación en el campo científico; b) una estrategia de acción ligada a las instancias de poder o a los grupos dominantes; c) una estrategia de existencia; o d) una estrategia de elucidación o de análisis social.

Resulta interesante señalar que Dubost califica como trabajos de Investigación Acción propiamente, sólo a los ubicados en el primer grupo, el a) relacionado con el campo científico. A los del segundo grupo les llama estudios-acción o según el caso, estudios de intervención psicosociológica, de intervención militante, de intervención psicopedagógica o más generalmente de investigación aplicada. A los del tercero, experiencia de vida o investigación en acto y, al cuarto grupo investigaciones de análisis social.

En Dubost aparece la pedagogía asociada a la psicología dentro del campo de la intervención.

Si se acepta con Ardoino la concepción de la I-A como estrategia metodológica, en los trabajos reportados dentro de esta tendencia se perciben (según Chosson), dos propósitos extremos: 1) uno de ellos de raíces psicosociológicas, se pone al servicio del cambio de la práctica y es Lewin su creador y su representante.

El otro propósito, 2) está al servicio del cambio del practicante o actor. En este segundo extremo según este autor se ubican aquellos trabajos que siguen principalmente la corriente gramsciana. Dentro de esta corriente se buscará conformar al intelectual orgánico que luche por una transformación radical de las relaciones de producción bajo el rol de transformar las teorías científicas en ideologías movilizadoras al servicio de las ma-

³³ Ardoino Jacques "Conditions et limites de la recherche-action" en *Pour...* op. cit. p.p. 22-26

³⁴ Dubost J. "Les critères de la recherche-action" en *Pour...* op. cit. p.p. 17-21.

sas, apoyados en el método siguiente: partir de los saberes populares y hacer una construcción doctrinaria coherente con un periodo histórico dado.

De su lado, la psicología (planteado por K. Lewin) al decir de Chosson, busca cambiar y hacer evolucionar los modelos de comportamiento concibiendo su rol como la elucidación de los procesos que inhiben o favorecen el progreso de un grupo hacia sus metas, su método: la discusión en grupo donde se analizan y replantean sus rutinas y sus juicios.

La psicología y la búsqueda de la conformación del intelectual orgánico, a pesar de compartir el propósito de contribuir a una concientización a partir de métodos democráticos, tienen al menos la diferencia esencial de que una se apoya en el marxismo y la otra, la psicología, busca su propia identidad teórica y metodológica para afianzarse como una nueva disciplina en el campo del saber.

Pensando en el modelo de Stenhouse y en su aplicación la propuesta HCP, esta última no parece ajustarse a ninguno de los extremos señalados por Chosson sino que se aproximaría más bien a una tercera postura que el propio Chosson reconoce y apoya en cinco principios generales susceptibles de constituirse en puntos de referencia, a saber ³⁵

**PRINCIPIOS GENERALES
COMPARACIÓN ENTRE STENHOUSE - CHOSSON**

CHOSSON	STENHOUSE HUMANITIES CURRICULUM PROYECT (HCP)
1) El equipo que se inscriba en la Investigación Acción debe orientar sus trabajos alrededor de valores positivos.	1) Estudio detallado en un número limitado de escuelas en colaboración con los profesores para llevar a cabo y evaluar el HCP cuya finalidad es la de socavar los prejuicios internacionales en los alumnos (p.181)
2) El equipo de intervención debe implicarse afectiva e intelectualmente con los grupos de decisión.	2) Informar de los resultados de la evaluación a los grupos de decisión (Stenhouse p. 186)
3) El investigador actúa en concertación con las fuerzas sociales organizadas.	3) Mantener contacto con los receptores de los informes (autoridades, directores, patrocinadores y los profesores como decisores que diseñaran un currículo (p.186).
4) El equipo de intervención se apoya sobre teorías corregidas por una relación pluridisciplinaria.	4) El HCP como tentativa para desarrollar un modelo de investigación en el currículo.
5. La Investigación Acción es una metodología.	

³⁵ Chosson J. F. "Plaidoyer pour le braconnage intellectuel" en *Pour...* op. cit. p.p. 50-54.

Es posible reconocer alguna cercanía entre los principios de Chosson con los que guiaron el proyecto HCP. Llama la atención, sin embargo, el que las reflexiones francesas no parecen haber sido del conocimiento del grupo inglés, pese a estarse trabajando ambas en los años 70-80, y alrededor de ideas similares. Lo que parece haber ocurrido, es que las dos se desarrollaron paralela, independientemente y sin aparentes influencias mutuas.

Regresando a Chosson, consideramos significativo, que en su artículo, este autor emplee como sinónimos los términos "equipo encargado de la Investigación Acción" y "equipo de intervención", equiparando al nombre con su función o al sujeto con su acción, entendiéndose con ello que el investigador (que estudia en acción) no puede comprenderse sin el actor (que realiza la acción). Esta parece ser una característica importante de la Investigación Acción, sea que se piensen ambas figuras como encarnadas en un solo sujeto, como lo propone Stenhouse, o como dos sujetos complementándose uno al otro.

Los autores franceses, y el propio Stenhouse, opinan y se ubican aunque en distintos niveles educativos, en el ámbito europeo; cabría aquí preguntarse ¿Dentro de qué tradición se adscriben los estudios de la Investigación Acción en México? ¿Qué postura epistemológica defienden?

Revisemos brevemente el campo.

2.24 CONTEXTO NACIONAL

En el contexto mexicano se desarrollan trabajos que giran fundamentalmente alrededor de la preocupación por estudiar las condiciones y posibilidades de vinculación entre la docencia y la investigación ³⁶, del papel que juega la investigación educativa en cuanto a sus usuarios y sus protagonistas y finalmente de su impacto en la docencia, en el currículo y en la institución.

El apoyo institucional a este tipo de trabajos se nutre del supuesto de que una docencia sin investigación se vuelve rutinaria, libresca y atrasada.

Pero sea que se esté de acuerdo en que un profesor realice investigación o no, es necesario que se precise el tipo de investigación a la que se alude cuando se habla de la figura docente-investigador. ¿De que investigación se trata? ¿En que investigación se está pensando? Adelantemos una respuesta.

La investigación que realice un docente ubicado en el nivel superior, será aquella que las condiciones de la institución y las suyas propias le permitan y se orientará funda-

³⁶ Colección Pedagógica Universitaria 16. *Memorias del Foro Docencia Investigación*. Universidad Veracruzana. Julio-Dic. 1987

mentalmente, hacia una de las siguientes dos direcciones: hacia investigación disciplinaria en su campo de formación universitaria, o a la investigación de corte educativo. Si, tomando el primer caso, en la actividad del profesor se acentúa la realización de investigación disciplinaria, el interés del profesor se desviará de la docencia y la figura docente-investigador desaparecerá para dar paso a la del investigador-docente, figura diferente a la primera y con un compromiso de segundo orden hacia el ejercicio de la docencia.

Si, cuando se habla del profesor-investigador, se piensa en un profesor que sin descuidar su práctica docente realiza investigación relacionada con la educación, se está pensando en aquel al que aluden las propuestas de desarrollo curricular de Stenhouse y en el que centra la acción de transformación de la enseñanza.

Desde la perspectiva de la finalidad que se persigue en la transformación del acto educativo se distinguen en nuestro contexto por lo menos tres intenciones de cambio: 1. el cambio en la práctica (docencia); 2. el cambio del practicante (docente); 3. el cambio de ambos (docencia-docente).

La primera finalidad correspondería más a los deseos administrativos de las instituciones y sigue los lineamientos lewinianos.

La segunda aspira,³⁷ a formar un nuevo tipo de docente como intelectual orgánico a partir de un replanteamiento de las relaciones sociales educativas y una redefinición de los roles y valores de los sujetos siguiendo la concepción gramsciana. La tercera, de acuerdo a Arredondo³⁸ busca un equilibrio, trata de vincular la docencia con la realización de una investigación posible y al alcance de todo profesor interesado. Dentro de esta tercera finalidad estaría situada la propuesta de Stenhouse.

Cada una de las finalidades apuntadas, puede ser asociada con diferentes concepciones de la Investigación Acción, a saber: como estrategia de formación docente, de concientización, y de transformación del sujeto y su práctica.

En México, la Investigación Acción se ha asociado principalmente a procesos de formación docente. "En los distintos sectores que conforman las instituciones de Educación Superior, el cuerpo de académicos que integran las áreas de formación docente, es uno de los más proclives a aceptar y promover la idea de que el profesor sea investigador de su propia práctica".³⁹ La explicación que Furlán y Pasillas dan a este hecho es sugerente

³⁷ Barabtarlo A. "La investigación-acción en los currícula de formación docente" en Colección Pedagógica No. 16... op. cit. p.p. 91-101

³⁸ Arredondo M. et.al. "Vinculación Docencia-Investigación" en Colección Pedagógica op. cit. p.p. 24, 26, 27.

³⁹ Pasillas M. A.; Furlán A. "El Docente Investigador de su propia práctica" en Colección Pedagógica No. 16... op. cit. p.p. 73-90

y polémica al afirmar que la figura del docente-investigador "que convoca la adhesión de muchos sectores, ensancha la acción de los formadores, arraiga su tarea en otros pilares de la institución y los coloca en una posición más central". De esta manera, continúan estos autores, con el docente-investigador se contribuye "a la creación de necesidades institucionales, que perfilan un campo de acción para los formadores permanente y legítimo, lo que ayuda a cancelar las inseguridades de un espacio laboral frágil, inestable y ligado a los avatares cíclicos de los cambios administrativos".

Esta polémica interpretación centrada en una intencionalidad de uso de la Investigación Acción en beneficio del formador en el sentido de mantener, inconscientemente, al profesor atado a una relación de dependencia permanente, correspondería a la finalidad número uno de las enunciadas atrás. Porque, en efecto, se originaría con ella un cambio en la práctica pero no necesariamente éste cambio se daría aparejado a un crecimiento personal del docente.

Dentro de la segunda intención de transformación del sujeto, se ubicarían los que conciben a la Investigación Acción como estrategia de concientización del profesor (Barabtarlo, 1987) a partir de un replanteamiento de las relaciones sociales educativas y una redefinición de los roles y valores de los sujetos "en esta perspectiva se trata de que el docente conozca la realidad de la que el mismo es parte para modificarla modificándose" en una reflexión más autónoma y más solitaria.

Esta postura pudiera constituir el polo opuesto a la anterior corriendo en ella el riesgo de dejar al profesor confundido, sin asideros y sin los suficientes apoyos teóricos y metodológicos para enfrentar un posible conflicto con el sistema.

La tercera intención, que busca la transformación tanto del sujeto como de la práctica por medio de la Investigación Acción; concita el mayor número de adhesiones por parte de los formadores y de los estudiosos del campo en este país pero, con ciertas especificidades y condicionamientos.

En efecto, hay un acuerdo generalizado en la diferenciación de los roles que juegan los docentes y los investigadores (ver Cuadro 2.21) y cierto grado de desacuerdo en la fusión de los dos roles en la persona del docente. Tales desacuerdos se ubican en los continuos marcados por los polos: conveniente inconveniente; posible imposible. La conveniencia o inconveniencia va asociada a un complemento indirecto esto es ¿a qué o a quién beneficia tal fusión? ¿para qué o para quién resulta conveniente? según la óptica, será la respuesta. El segundo continuo posible imposible, se relaciona más bien con el concepto de simultaneidad de los roles. No se niega, en ningún caso, la posibilidad de que una misma persona adquiriera o esté en posesión de la formación que el ejercicio de los dos papeles exige, sino que lo que parece estar en cuestionamiento es, de nueva cuenta, de índole epistemológica. ¿Cómo puede el profesor ser objeto y sujeto "simultáneamente"? aquí sostenemos que tal problema en realidad no existe o bien que,

de existir, se resuelve, parafraseando a Wittgenstein, disolviéndolo, porque los dos roles no se dan, no pueden darse simultáneamente. El profesor en cuanto tal, actúa en su práctica dentro del conocimiento y la lógica de la docencia y al investigar en cuanto tal, asume, porta y utiliza la lógica del investigador. Pasillas lo señala con claridad, "investigar la práctica docente es tarea de un investigador, aunque este sea profesor; pero en el momento de hacerlo, lo realiza en tanto investigador".

El problema o pseudo problema se traslada entonces hacia la posibilidad de la objetivación de la práctica docente por el docente mismo.

No se nos escapa, que la participación de un docente-investigador en el propio acto educativo que pretende investigar, sin duda alguna introduce elementos adicionales en su actuación en el aula que la influyen y que tal vez no aparecerían en la práctica de un profesor ajeno a la misma. Pero, en cualquier caso, siendo ilusoria la aspiración a una objetividad total ⁴⁰ los profesores-investigadores de su práctica, tienen a su favor que "ellos son los actores del cambio y no ya los agentes de un cambio cuyos objetivos y estrategias son definidos sin su participación. El cambio no pasa por ellos, es su cambio, es decir, indisolublemente el cambio que ellos determinen es su propio cambio" ⁴¹.

Stenhouse, percibe el problema de la objetividad desde dos ángulos. Por un lado, aparece el involucramiento de la subjetividad ⁴² del profesor-investigador y por el otro la necesidad de objetivar la práctica docente para "mirarla" como investigador. En palabras de Stenhouse ⁴³ "no hay forma de eludir el hecho de que la percepción subjetiva del profesor es lo que es crucial para la práctica, ya que está en situación de controlar el aula". Y añade enseguida aceptándola, "nos interesa por tanto, el desarrollo de una perspectiva subjetiva sensible y autocrítica y no una aspiración hacia una objetividad inalcanzable".

Del otro lado, la objetivización de la práctica o "el aseguramiento de los datos" como le llama Stenhouse propone que se realice ya sea con la ayuda de recursos escritos y audiovisuales (videos, grabaciones magnetofónicas, fotografías, encuestas, cuestionarios) o mediante la colaboración de observadores.

Stenhouse se inclina decididamente hacia la meta de que cada profesor haga de su aula un laboratorio personal de investigación pero acepta que "por el momento, el mejor modo de salir adelante consiste probablemente en una investigación cooperativa, de mutuo apoyo, en la que trabajen juntos profesores y equipos de investigación" ⁴⁴.

⁴⁰ Blouet-Chapiro C.; Ferry G. *El psicólogo en la clase*. Ed. Paidós Ecuador, Barcelona España, 1a. Edición 1991. p.p. 16-17.

⁴¹ Blouet-Chapiro C.; Ferry... op. cit. p. 63

⁴² Por subjetividad se está entendiendo la inevitable implicación de la esfera emocional del profesor en su práctica.

⁴³ Stenhouse... op. cit. p. 212.

⁴⁴ Idem. p. 214.

CUADRO 2.21

ESPECIFICIDAD EN LOS ROLES DE PROFESORES E INVESTIGADORES

	Docencia (Docente)	Investigación (Investigador)
M. Arredondo G. ⁴⁵ R. Santoyo G. Pérez Rivera	Proceso complejo de transmisión de conocimientos cuya intencionalidad es propiciar aprendizajes significativos. Requiere de formación específica. Es una actividad que trasciende al individuo.	Actividad especializada que busca profundizar en lo conocido o producir conocimientos nuevos. Requiere el dominio de un área de conocimiento y la formación específica para la indagación. Es también una tarea colectiva.
M. G. Pasillas Valdez ⁴⁶ J. A. Serrano Castañeda	Acto de realización de certezas. Espacio de transmisión de certezas tal como es interpretada por el maestro.	Proceso que tiende a la supresión de certezas.
M. Tovar G. ⁴⁷ U. Chamorro L.	Actividad profesional, pedagógica e intencionada caracterizada por la interacción cuyo eje es la investigación. Cuya función es la transmisión de conocimientos.	Niveles de integración de la investigación en la Práctica Educativa. 1. Paradigma de aplicación científica. 2. La I como organizadora de experiencias significativas de aprendizaje. 3. La I como generador de conocimientos científicos. 4. La I como proceso de reflexión y sistematización de la práctica educativa.
M. G. Pasillas V. ⁴⁸ A. J. Furlán M.	Acción de transmisión que el profesor puede realizar sin analizar.	Análisis de la acción que puede hacerse al margen de su realización. Búsqueda de conocimientos nuevos.
A. Barabtarlo S. ⁴⁹	Enseñar es fundamentalmente dejar aprender y aprender es poder pensar y recibir conocimientos de acuerdo a nuestros mecanismos personales de entenderlos manipularlos y potenciarlos.	Problematizar, cuestionar la realidad para descubrir a partir de lo aparente y las condiciones sociales reales formativas de la idiosincrasia para el logro de una conciencia posible.

* Referencia: Colección Pedagógica Universitaria Vol. No. 16 Universidad Veracruzana Jul-Dic 1987.

⁴⁵ Arredondo M. op. cit. p.p. 24, 26, 27.

⁴⁶ Pasillas M., Serrano C. J. op. cit. p.p. 33-38

⁴⁷ Tovar y Chamorro op. cit. p.p. 60-70

⁴⁸ Pasillas M. A.; Furlán A. op. cit. p.p. 73-90

⁴⁹ Barabtarlo A. op. cit. p.p. 91-101

Esta aceptación -que es más una concesión forzada por la realidad- parece coincidir con la que exponen los estudiosos del campo, en el contexto nacional (cf. Arredondo 1987 p.p. 24, 28 y Pasillas, Furlán 1987 p.p. 81, 86) quienes, sin negar que "se encuentran algunos ejemplos de personas capaces de realizar ambas cosas" consideran que para evitar el riesgo de "un relajamiento de las dos actividades", el profesor-investigador deberá asumir una de dos posturas; o bien, adquirir el denso bagaje teórico-metodológico de las ciencias de la educación "en su grado más complejo y actual de desarrollo, para tratar de obtener un conocimiento sobre lo particular que sea significativo a la luz de lo general" o bien, aceptar como colaborador a otro sujeto que posea el necesario bagaje teórico para la realización de investigaciones conjuntas.

Se señala arriba que la aceptación de Stenhouse hacia la realización de investigaciones cooperativas, "parecía coincidir" con la de los formadores, porque nosotros estimamos que la coincidencia solo se da en la forma y no en el fondo.

Stenhouse defiende la figura del profesor-investigador y afirma "llego a la conclusión de que las principales barreras para que los profesores acepten el papel de investigadores que estudian su propio modo de enseñar a fin de mejorarlo, son de índole psicológica y social..."⁵⁰, nótese que Stenhouse no considera como barrera principal la carencia de conocimiento teórico y enfatiza como obstáculos a las condiciones sociales y aquellas de índole psicológica ambas, desde su perspectiva, superables.

Esto no sorprende pues no puede menos que esperarse que Stenhouse adopte una postura así dado que es en ese profesor-investigador-autónomo⁵¹, en el que descansa toda su propuesta.

Pero, por otro lado, aceptándose la conclusión anterior de Stenhouse, se corre el riesgo de minimizar la necesidad del dominio por parte del profesor, de un sólido bagaje teórico. Sin embargo, Stenhouse rompe lanzas en favor de un profesor-investigador, pero circunscrito a su propia aula y realizando análisis de su propia práctica. En estas circunstancias el profesor "no se enfrenta con los problemas a que da lugar generalizar más allá de la propia experiencia" por lo que, dentro de este contexto, la teoría es para ese profesor, "simplemente una estructuración sistemática de la comprensión de su propia labor" (Stenhouse op. cit. P. 211).

Desde esta perspectiva se perfila entonces una tercera postura para el profesor-investigador, aquella en la que desarrollando "un común vocabulario de conceptos y una sintaxis de la teoría con otros profesores, le permita establecer comunicación con

⁵⁰ Stenhouse... op. cit. 214

⁵¹ El término autónomo está asociado en Stenhouse a las características del profesor amplio a saber: "capacidad para un autodesarrollo profesional autónomo mediante un sistemático autoanálisis, el estudio de la labor de otros profesores y la comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula" (p.197)

sus análogos "52 .

Stenhouse, separa y distingue entre la investigación que realiza el profesor-investigador en el aula y la que realizan los "investigadores profesionales". La primera "ha de procurar mejorar la enseñanza", será de índole particular y se basará en el estudio de casos. En la segunda, se hará acopio del material generado por los profesores-investigadores en el aula y el investigador profesional se "tendrá que dominar este material y analizarlo en busca de tendencias generales". Será a partir de esta tarea de síntesis como podrá desarrollarse una teoría general.

Así, Stenhouse separa las tareas y delimita los terrenos de cada uno. El profesor-investigador queda enclavado en la investigación-acción y el investigador profesional en la teorización pedagógica.

La figura del formador, que no aparece explícitamente en el discurso de Stenhouse, puede ubicarse dentro de la noción global del "investigador-profesional", mismo al que el profesor-investigador se acerca para, con su apoyo, "lograr desarrollar un lenguaje teórico" ⁵² elemental, que le permita acceder a un primer nivel de generalización. Es a partir de ese lenguaje, como los profesores-investigadores podrán comunicarse entre sí y proponer, allí donde ese lenguaje resulte inadecuado, nuevos conceptos y una nueva teoría.

Es de notarse que en el modelo de Stenhouse el papel del formador profesional es meramente iniciático y temporal pues se aspira a crear las condiciones para el logro, por parte del profesor-investigador, de una autoformación creciente e independiente. Por tanto es de esperarse que con Stenhouse, en un período más o menos largo, se desarticule tanto el ejercicio de la "violencia simbólica" a la que aluden Pasillas y Furlán que afirman puede "ejercer por inclusión" el formador sobre el profesor y "que consiste en imponer unos conocimientos y procedimientos e implantar modelos pedagógicos para reflexionar y actuar como docente", como la violencia simbólica por negación, "que niega la experiencia que tienen los profesores" ⁵³ .

Desde esta perspectiva, la propuesta de desarrollo del currículo de Stenhouse, centrado en la acción en el aula, abre espacios para la autonomía del docente y permite que el profesor recupere el uso de la palabra que tantas veces le ha sido negada y ocupe su lugar en la generación del discurso en el aula y en la toma de decisiones, en los ámbitos que le competen.

⁵² Idem. p. 212.

⁵³ Pasillas M.; Furlán A. op. cit. p. 80.

Asimismo este modelo ofrece una respuesta a las inquietudes planteadas por Pasillas y Furlán ⁵⁴ como un medio por el cual los profesores pueden dar cuenta de su experiencia y de los saberes que sobre la enseñanza hayan producido. De esta manera, a través de la confrontación y el intercambio amistoso y público de experiencias y saberes de sus pares y con los conocimientos, saberes y experiencias de los investigadores profesionales, podrán percatarse de lo valioso de su historia, reconocerán la importancia de su trayectoria y revalorarán así su papel en la educación.

Creemos que la resignificación de la práctica del docente se realiza no en el cerrado soliloquio del aula sino fuera de ella, abiertamente, y con los otros.

En resumen, lo que Stenhouse propone para el profesor, es que mire su práctica como investigador. Esto es que distanciándose la analice, pero no para buscar una objetividad inalcanzable sino para que, a partir de "la aceptación y el desarrollo de una perspectiva subjetiva, sensible y autocrítica ponga a prueba ilusiones, creencias y hábitos" ⁵⁵.

Esta perspectiva entonces expulsa por un lado, al formador dogmático y prescriptivo pero por el otro, abre las puertas del aula al investigador que se aproxima al profesor como colaborador. Cada uno, actuando a partir del respeto y reconocimiento a las especificidades de cada cual pero aceptando y favoreciendo, el crecimiento del otro y su eventual incorporación al campo de actividad propio.

Regresando a la pregunta número 1 de Wild, el doble papel de enseñante e investigador que propone Stenhouse, se inscribe más en la Investigación-Intervención ⁵⁶ que en la Investigación-Acción por el grado total de implicación. Sin embargo esta situación doble no cancela la asimultaneidad de los razonamientos y roles del enseñante e investigador de los momentos de acción que se menciona atrás, porque, si bien ⁵⁷ "es en el campo del actuar donde surgen los problemas y se calculan las posibilidades de modificar la práctica, es fuera de este donde se elaboran los instrumentos conceptuales, los medios de análisis o los modelos explicativos que permiten la interrogación sobre el sentido de lo que se hace y las condiciones para concebir e impulsar cambios" ⁵⁷.

En suma, la respuesta a la primera pregunta de Wild se establecería en los siguientes términos; el profesor puede investigar su propia práctica bajo dos condiciones: 1) si se apropia del bagaje teórico-metodológico indispensable para acceder al campo de la investigación educativa o 2) si realiza investigación en cooperación con investigadores

⁵⁴ Pasillas M., Furlán A. op. cit. p. 83. Los autores reconociendo que los maestros en su práctica han generado nuevos conocimientos y producido saberes sobre la enseñanza, se preguntan ¿Cómo podremos recuperarlos para que formen parte de ese saber reconocido que apoya al docente? ¿Cómo hacer que el maestro reconozca su historia como valiosa, sin necesidad de ponerle al alcance de supuestas nuevas tareas?.

⁵⁵ Stenhouse... op. cit. p. 212.

⁵⁶ Blouet-Chapiro C.; Ferry... op. cit. p. 63.

⁵⁷ Blouet-Chapiro C.; Ferry... op. cit. p. 63.

profesionales que lo complementen.

Por último, en atención a la segunda pregunta de Wild la que sin ser tan fundamental como la primera para la propuesta de Stenhouse, destaca un aspecto que condiciona las demás actividades a saber, el tiempo real de que dispone el profesor para la realización de actividades de investigación, se hacen las siguientes muy breves consideraciones.

Las condiciones de tiempo real para la realización de investigación por parte de los profesores, si bien, de manera obvia dependen del contrato laboral y de las políticas institucionales, no puede negarse ⁵⁸, que las relaciones entre investigadores y profesores en "las investigaciones cooperativas, se dan dentro de un marco asimétrico de tiempo disponible lo que determina que sea el investigador (con menos o ninguna responsabilidad de docencia directa) el que se encargue de la tarea de dar cuenta del saber que la investigación genere, con la seguridad que le proporciona la posesión del lenguaje y los códigos que la comunicación con los pares especialistas requiere. De esta manera reaparece el ejercicio del dominio del que sabe y tiene tiempo, sobre el que no sabe y no dispone tampoco del tiempo para aprender" ⁵⁹.

La desigualdad en la posesión del capital-tiempo tendrá que ser resuelta para acceder al propósito de superación docente que persigue, entre otros, la investigación-acción-cooperativa en el Modelo de Investigación de Stenhouse.

El Análisis del Modelo de Investigación y la investigación acción donde se ubica, aporta elementos que iluminan la comprensión del proceso de investigación educativa y los juegos de valores que se mueven entre los actores. En el siguiente capítulo profundizaremos en la comprensión del desarrollo curricular en Iztacala a partir de la delimitación de sus aproximaciones o alejamientos de la propuesta de Stenhouse.

⁵⁸ Le Boterf Guy "La recherche-action: une nouvelle relation entre les experts et les acteurs sociaux? en *Pour...* op. cit. p.46

⁵⁹ Pasillas M.; Serrano C. J., op. cit. p.p. 40

CAPÍTULO 3.00

3.10 LA PROPUESTA DE STENHOUSE

En este capítulo, se toca sintéticamente todo lo desarrollado anteriormente, se continúa contemplando la expresión curricular de la ENEP-Iztacala a partir de las categorías que aporta el modelo de desarrollo curricular de Stenhouse.

Para tal efecto, contrastaremos las condiciones que demanda el modelo, con las que se fueron construyendo en Iztacala.

¿En que consiste la propuesta de Stenhouse? Después de lo revisado hasta ahora, creemos que ha quedado en evidencia que en la obra de Stenhouse, reseñada en "Investigación y desarrollo del Currículo" ¹, no se presenta una sola propuesta, sino muchas.

Una propuesta de desarrollo curricular como ésta obliga al autor a transitar por el amplio campo de los saberes filosóficos, psicológicos, pedagógicos, sociológicos, históricos y económicos.

Stenhouse recorre ese camino y aborda cada elemento apoyado en sólidos referentes teóricos, en los resultados de otras investigaciones educativas y basado en su propia experiencia como docente, como conductor de grupos y coordinador de proyectos curriculares.

Desde el primer capítulo Stenhouse perfila lo que será el desarrollo del libro.

Señala sus propósitos, sus intenciones y el origen de éstas en las siguientes preguntas, "¿Cómo podemos traducir propósitos en normas y cómo comprobar luego hasta que punto y porqué la práctica no ha cumplido nuestras esperanzas? ¿Cómo cerrar el vacío que se abre entre el deseo y la práctica que es tan real como frustrante?".

La respuesta a estas interrogantes la cifra básicamente en la siguiente aseveración: "dicho vacío solo puede ser colmado adoptando una actitud de investigación y desarrollo con respecto al propio modo de enseñar, bien solo, bien formando grupo con otros profesores que colaboran entre sí." Enseguida señala como aspiración, "creemos que puede ser de utilidad esbozar un proyecto de C (currículo) nacional. Pero el presente libro solo puede aspirar a proporcionar un fundamento sobre el que construir" ².

Las ambiciones de Stenhouse no eran cortas. Aspira: a unir proyecto con acción, (unir la

¹ Se alude al libro que se ha estado revisando a lo largo de todo este trabajo, a saber; Stenhouse Lawrence. *Investigación y desarrollo del Currículo*. Ed. Morata, Madrid España, 2a. Ed. 1987.

² Stenhouse... op. cit. p. 28.

teoría con la práctica) y proporcionar las bases para construir un currículo nacional ³.

El trabajo de Stenhouse abarca los siguientes puntos: 1) diseño curricular; 2) desarrollo curricular; 3) selección del contenido curricular; 4) enseñanza; 5) formación de profesores; 6) aprendizaje; 7) evaluación; 8) apoyo a y de las instituciones; 9) difusión e implementación del proyecto, en las instituciones.

Si bien el planteamiento de Stenhouse sigue en términos generales los puntos ya familiares en otras propuestas de diseño curricular como pudieran ser las de Taba ⁴ o algunas sugerencias de Tyler, congruente con su enfoque, Stenhouse destaca al profesor y a su función de enseñanza como distintivo de su Modelo. En efecto, el punto relativo a la función de profesores es consustancial a su propuesta y elemento esencial al desarrollo curricular que él promueve. Por otro lado Stenhouse, y esto nos resulta muy claro, nunca se propuso explícitamente, influir más allá de los límites de su isla, su investigación se centra en el contexto inglés y a él está dirigido. Sin embargo, la agudeza de sus opiniones y la solidez que le proporciona un *corpus* teórico clásico y reconocido, hace que su obra no pase desapercibida y que sus aportes puedan ser recuperados y tomados como un referente contra el cual contrastar y enriquecer propuestas locales de desarrollo curricular.

El propósito de este trabajo ha sido la exploración de estas opciones para el caso de la ENEP Iztacala.

En la contrastación con las condiciones de Iztacala seguiremos el orden en el que Stenhouse presenta sus propuestas utilizando su modelo como marco para aproximarnos y leer la situación en la ENEPI. Se incluirán asimismo algunas observaciones y comentarios.

³ Lawrence Stenhouse falleció en 1982 y hasta donde sabemos, su obra no tuvo en Inglaterra las consecuencias a las que él aspiró. Sin embargo la influencia de sus ideas han trascendido su país y se reconocen en los ámbitos australiano y español.

⁴ Taba, H. *Elaboración del Currículo*. Troquel, Buenos Aires, p.26

A saber: Diagnóstico de las necesidades, 2) Formulación de objetivos, 3) Selección del contenido, 4) Organización del contenido, 5) Selección de las experiencias de aprendizaje, 6) Organización de experiencias de aprendizaje. 7) Evaluación en formas y medios.

3.11 PROPUESTA DE DISEÑO CURRICULAR

Stenhouse

Ya se señaló previamente la posición de distanciamiento que Stenhouse asume en lo referente a fundamentar el diseño y la definición del currículo a partir del modelo medios-fines en el que se considera a la educación como un medio para el logro de fines expresados como objetivos comportamentales.

No repetiremos los argumentos en que se apoya ya mencionados en la Introducción, pero sí se destaca que el diseño curricular lo concibe pensado o imaginado "primeramente como posibilidad y luego como objeto de prueba... basado en la práctica y... en el trabajo observado en las aulas"⁵.

En la postura asumida, Stenhouse describe la génesis de su propuesta, inspirada a partir del trabajo observado en las aulas, de la constatación de la existencia de currículos cerrados y prescriptivos y de la insatisfacción que le produce la dificultad de modificar por medio de la práctica, la rigidez de un contenido curricular casi incuestionado.

Con la definición de currículo, que adopta en términos de "una tentativa de comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" rompe con las posturas de diseño curricular hasta entonces vigentes e inaugura una novedosa corriente que contempla al currículo como un macro-proyecto de investigación del que se desprenderían tantas líneas de investigación como áreas temáticas existentes en el currículo y tantos investigadores educativos como profesores interesados hubiera. Para tal efecto, Stenhouse considera necesario establecer cierta normatividad, ciertos requisitos mínimos que un Currículo debe cubrir para adscribirse a su propuesta. A saber: "ha de proporcionar una base para planificar un curso, estudiarlo empíricamente y considerar los motivos de su justificación."⁵

El planteamiento general de un currículo así diseñado, debe pasar por la prueba de ser útil guía para la práctica concreta de un profesor, de un curso concreto y de un aula específica. De tal forma que, en estas circunstancias, el currículo "pensado"⁶ (el diseño teórico), se corresponda con el currículo "vivido" (la actividad real del profesor) y con el logro de la unión entre la teoría y la práctica.

Ésta es, en síntesis, la apuesta de Stenhouse. Ésta es su ambición, su supuesto y su tesis. Pero ¿cómo armar toda esta estructura? ¿Cómo darle cuerpo, sustento y coherencia?

Al respecto, señala Stenhouse, será necesario que el currículo se diseñe desarrollando

⁵ Stenhouse... op. cit. 29 y 30.

⁶ Términos muy a propósito acuñados por Alfredo Furlán

tres aspectos: en cuanto a proyecto, b) en cuanto a estudio empírico y c) en cuanto a la justificación. Stenhouse detalla cada punto.

a) En relación a proyecto, el currículo ha de estar basado en principios. Tales principios fundamentarán la selección del contenido. Es decir lo que debe aprenderse y enseñarse. De las estrategias de enseñanza, cómo debe aprenderse y enseñarse. De la secuencia de los contenidos, en que orden deben programarse los contenidos y cómo ajustar todo el proceso a los estudiantes considerados individualmente.

b) En relación a estudio empírico el currículo, al igual que en el aspecto a), deberá ofrecer principios con los cuales estudiar y evaluar el progreso de los estudiantes; el progreso de los profesores; la posibilidad de llevar a cabo el currículo en diferentes situaciones escolares y contextos, y principios para informarse de los efectos sobre los alumnos y para comprender las causas de la variación.

c) Por último en relación a la justificación. El currículo ha de tener una formulación de la intención o la finalidad del mismo de tal manera que pueda ser examinada críticamente.

Esto es, hecha la elección de apartarse del diseño curricular con base en objetivos, Stenhouse opta por un diseño fundamentado en principios.

Muy esquemáticamente, podemos concluir que su diseño curricular puede resumirse en la búsqueda y determinación de principios reguladores que permitan delimitar los criterios de funcionamiento curricular acordes con el proyecto de investigación que constituye el propio currículo.

Iztacala

¿En cuál diseño se ubican los nuevos currículos de Iztacala?

Ya se ha mencionado que el diseño curricular⁷ en Iztacala siguió la racionalidad técnica, predominante en ese ámbito en ese momento. De hecho no era posible pensar de otra manera, lo moderno, lo último a fines de la década de los setenta, era toda la corriente Tyleriana de los Estados Unidos y desde luego, su fuerza arrastró a los estudiosos del medio nacional⁸ influyendo en los diseños curriculares de la época, como en Iztacala.

Sin embargo en los propios líderes de la racionalidad adoptada, surgían cuestionamientos apoyados en la generalizada y creciente insatisfacción de profesores y formadores ante la rigidez del modelo medios-fines.

⁷ Se recuerda al lector que aquí se entiende la fase de "Diseño Curricular" como aquella etapa en la que se determina el "currículum pensado"

⁸ Se piensa en Alfredo Furlán, Eduardo Remedi, Raquel Glazman, María de Ibarrola entre otros.

Tal modelo, aún se encuentra, disfrazada o abiertamente, vigente en los años presentes (los noventa) tanto en múltiples ámbitos educativos, incluyendo el de Iztacala.⁹ como en las políticas gubernamentales de los últimos sexenios.¹⁰

No obstante, esta predominancia no es total ni única pues el dominio de una concepción educativa no implica la eliminación de las otras. Nunca una forma dominante abroga, deroga o extingue a las demás. En este sentido, no cabe esperar de ninguna manera, una desaparición súbita de otras miradas y otras concepciones de lo educativo (situación por otra parte indeseable) sino más bien, se aspirará a una coexistencia respetuosa, a un debate abierto y permanente de los argumentos de base en cada postura y a una actitud de cooperación y de apertura hacia la aceptación de un enriquecimiento mutuo.

3.12 DESARROLLO CURRICULAR

Stenhouse

Stenhouse es muy claro en este punto (p. 54) "el desarrollo del currículo ha de basarse en el perfeccionamiento del profesor que debe promocionar y acentuar su profesionalismo... (y continúa). El desarrollo del currículo traduce ideas en posibilidades escolares de acción y ayuda así al profesor a fortalecer su práctica comprobando de modo sistemático y meditado, ideas".

De nueva cuenta, Stenhouse va a contra-corriente y arremete contra aquellos currículos que atan la iniciativa del profesor, al ofrecerle contenidos (p. 54) "que el profesor no puede cambiar, módulos planificados y contruidos de modo que éste no los deteriore". Y expresa su extrañeza ante "el intento de disminuir el empleo del medio más valioso de la escuela que es el profesor".

Así, el desarrollo de un currículo, Stenhouse lo entiende como un proceso de perfeccionamiento que abarca todos los elementos involucrados, alumno, profesor, contenido e institución, pero las hace interrelacionarse alrededor de la actividad del profesor. Actividad que descansa en el respeto a la capacidad de juicio y al profesionalismo creciente del profesor en su trabajo con los alumnos y el contenido.

En este sentido, el desarrollo del currículo está concebido dinámicamente. En él se aceptan cambios y ajustes que apoyen el ejercicio de una práctica que aspira a mejorar mejorándose, como únicos valores permanentes.

⁹ Modelo Curricular Unificado de la Carrera de Biología de la ENEPI... (1994).

¹⁰ Ulloa, N. "Maestrías en Educación, Políticas Gubernamentales y Modelos de Formación Docente", en *OMNIA*, N°. Especial. UNAM 1992.

Iztacala

Como ya se dijo atrás, en Iztacala, en la década estudiada, el desarrollo curricular se orienta hacia los valores de rendimiento y eficacia, en concordancia con un modelo que califica de indeseable la separación del profesor del contenido prefijado y que considera su realización en la unión teoría y práctica, pero no en el sentido señalado antes por Stenhouse, sino en el logro de un ajuste perfecto entre la actividad del profesor en el aula y la programación curricular previamente elaborada.

Tal unión se ve promovida a través de la imposición de controles académicos, como la realización de exámenes departamentales, con los que se busca uniformizar los contenidos revisados y el avance de los grupos.

La generalización de estas medidas en Iztacala no solo no garantizaron el logro de los objetivos sino que además se enfrentó a la autonomía de los profesores con las demandas de la administración. El conflicto ocasionó que tales prácticas de control fueron abandonadas en algunas carreras ¹¹ o bien que fueran dejándose bajo la decisión de las distintas áreas académicas recuperándose la autonomía en la evaluación del aprendizaje.

La evolución hacia un relajamiento de los controles de supervisión que marca el modelo medios-fines y que se percibían como inútiles, se suma al desencanto en el modelo, tanto para los profesores, que vivían el despego de lo que prescribían las cartas descriptivas con lo que se podía realizar en el aula, como para la administración, que veía a su vez el desmoronamiento de la propuesta en su operación y la incosteabilidad política de un aferramiento a la imposición rígida de controles en carreras con tradición de rebeldía y de cuestionamiento a la autoridad ¹².

El modelo medios-fines se resquebraja en Iztacala y se desdibuja al amoldarse a la realidad de cada carrera.

3.13 CONTENIDO CURRICULAR

Stenhouse

Tyler y Taba ¹³ privilegian al contenido como aquel elemento alrededor del cual los demás (profesor, alumno y contexto) se relacionan. Stenhouse si bien no establece un compromiso de esa naturaleza, sí lo toma como el primer elemento a analizar dentro de su propuesta.

¹¹ Por ejemplo en las carreras de Biología en el área de física y química.

¹² Lo que aquí se afirma se apoya en experiencias y vivencias personales de la época tanto en mi calidad de profesor de la carrera de Biología en el área de Física y Matemáticas como de funcionario.

¹³ Taba, H. *Elaboración del Currículo*, Troquel, Buenos Aires Argentina 1974.

En la elección del contenido como ya se ha mencionado, se inclina más por aquella elección que se apoya en los argumentos de Hirst dentro de la corriente filosófica liberal de la educación.

Sin embargo reconoce como complementarios los puntos de vista de la psicología y la sociología y no vacila en considerar el enfoque psicológico de Jerome Brunner "una línea experimental en la enseñanza capaz de impulsar hacia adelante a la frontera educativa" ¹⁴ en una afirmación que vislumbra con años de antelación, la importancia que ha cobrado en el presente la perspectiva cognitiva y meta-cognitiva en la enseñanza.

Dentro de los conceptos que Stenhouse deriva de la sociología está el de cultura que define a partir de la concepción de Parsons como "el medio a través del cual interactúan las mentes humanas en comunicación,.. en base a un consenso de significados manifiesto en el uso lingüístico, y de un consenso más profundo de valores y entendimientos," y añade, "en cierto modo la cultura es un artículo de consumo intelectual del que se ocupan las escuelas y del que se extrae el contenido de la educación." ¹⁴

¿Pero qué contenido? Fundamentalmente: conjuntos de conocimientos o disciplinas, artes, destrezas, lenguajes, convenciones y valores.

Es sabido que la selección disciplinaria no es neutra de ninguna manera. En ella se entremezclan las luchas por los campos de influencia, por el predominio de una disciplina y por el mantenimiento de *status* pues, según Musgrove citado por Stenhouse, "las materias y áreas de estudio son comunidades de gentes que compiten entre sí y colaboran mutuamente, definiendo y defendiendo sus límites, exigiendo sumisión a sus miembros y confiriéndoles a cambio un sentimiento de identidad y pertenencia" ¹⁴.

Las decisiones que la escuela determine en relación al contenido curricular requerirá de un estudio cuidadoso de la fuerza de los intereses que serán afectados y de la búsqueda de la conciliación entre los valores de autonomía y eficiencia.

Iztacala

Los nuevos planes de estudio se estructuraron alrededor del concepto de módulo con el que, entre otras cosas (ver Cap. 2), se aspiraba "garantizar el aprendizaje de los contenidos científicos básicos a partir de un enfoque interdisciplinario por medio de unidades instruccionales autosuficientes en su contenido y con relaciones sincrónicas y diacrónicas".

Dentro de esta modalidad se entiende al conocimiento (cuadro 2.12) como "una estructuración conceptual basada en el aporte de varias disciplinas científicas y seleccionado para orientar, la búsqueda de la unión entre la teoría y la práctica, la reflexión ante

¹⁴ Stenhouse... op. cit. p.p. 43, 34 y 36.

problemas de la realidad y al proceso de enseñanza aprendizaje”.

Esta concepción, aunque expresada en términos muy generales, aporta un principio regulador para la selección del contenido modular pues se preferirá aquel que, proveniente de varias disciplinas, oriente experiencias de aprendizaje que promuevan la unión entre la teoría y la práctica y la reflexión ante problemas reales desde un enfoque interdisciplinario.

Pero, ¿conduce este principio al enfoque interdisciplinario?

Complementando lo establecido en un capítulo anterior, se puede pensar lo interdisciplinario “desde cuatro ángulos a) en términos epistemológicos (esto es, en la unificación de las ciencias sobre la base de algunos principios fundamentales comunes), b) en términos pedagógicos (en el sentido de definir y aceptar un sistema de finalidad y objetivos educativos comunes a todas las disciplinas enseñadas), c) en términos didácticos (buscando las dimensiones comunes de una metodología general de la enseñanza subyacente en los diversos métodos específicos de cada disciplina) o finalmente d) en términos psicopedagógicos (con el objetivo de evidenciar esos procesos psicológicos comunes que caracterizan el aprendizaje intelectual, cualesquiera que sean las disciplinas enseñadas)”¹⁵.

Parecería que el tercer inciso el, c) sería el más aproximado para describir lo que se hizo en Iztacala pues este sentido, apoya una estructuración curricular como la de Iztacala en la que desde el módulo, se maneja instrumentalmente al contenido y se yuxtaponen las diferentes formas disciplinarias de acuerdo a las necesidades que plantean las experiencias de aprendizaje nucleadas alrededor de la resolución de problemas.

Resumiendo:

En la selección del contenido curricular, Stenhouse se pronuncia por seleccionar las “tradiciones públicas” tomando en cuenta el punto de vista de la Sociología, y el que proporciona el enfoque psicológico, al que contempla como una interesante posibilidad emergente.

Por su lado, los currículos modulares de Iztacala optan por una selección pragmática del contenido, estructurándolo de tal manera, que contribuya efectivamente a la reproducción y solución de experiencias en situaciones problemáticas análogas a las que se esperan en el ejercicio profesional del egresado.

¹⁵ Titone Renzo. *Psicodidáctica*. Ed. Narcea, Madrid España 1981, p. 53

3.14 ENSEÑANZA

Stenhouse

Stenhouse concibe a la enseñanza como aquellas estrategias que adopta la escuela para cumplir con su responsabilidad... y como la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios. (Cuadro I.2)

Stenhouse adopta como ya se ha mencionado, el término "estrategias de enseñanza" porque "parece aludir más a la planificación de la enseñanza y el aprendizaje en base de principios y conceder más importancia al juicio del profesor".

Stenhouse es reiterativo en su propósito de cimentar su propuesta de desarrollo curricular, en un profesor que se perfecciona y acentúa su profesionalismo. Es en este sentido y en apoyo al logro de esta profesionalización, que orienta su propuesta de formación que se reseñará más adelante.

Las estrategias a las que alude en su concepción de enseñanza, propone que sean elaboradas por grupos de profesores que colaboren dentro del marco de investigación y desarrollo que el propio currículo proporcione con base en el estudio de la práctica en las aulas.

Las fuentes que fundamenten los principios para el establecimiento de las estrategias de enseñanza serán aquellos que provengan de "la psicología del aprendizaje, de la psicología social, de la sociología del aprendizaje, de la lógica de la materia y de la experiencia práctica de los profesores, esté sistematizada o no" ¹⁶.

Se destaca la importancia que Stenhouse otorga al aspecto psicológico para la determinación de los principios de enseñanza. Para ello sus principales referentes teóricos son Jerome Brunner y Jean Piaget.

Cabe aclarar que aunque Stenhouse señala su preocupación para tomar en cuenta a la clase trabajadora en los principios curriculares y proponer medidas para contrarrestar las desventajas que presenta el estudiante perteneciente a esa clase en el dominio de los códigos lingüísticos y en su escaso capital cultural -que denuncian los trabajos sociológicos de Bernstein- su propuesta de enseñanza se inclina, no tanto a cerrar esa brecha, sino más bien, hacia el ajuste de un modelo didáctico, análogo al que Titone (1981) llama psicocéntrico, que busca una mayor articulación de la enseñanza, con las fases del desarrollo del alumno promedio de clase media.

Por otra parte y en relación al papel del profesor, en esta propuesta se les invita "a situarse dentro del papel de aprendiz dentro de su labor, de modo que su vida en el aula

¹⁶ Stenhouse... op. cit. p. 55.

amplía más que restringe sus horizontes intelectuales" ¹⁷ .

Esta estrategia de enseñanza corresponde, según Stenhouse, con la que "se designa como enseñanza basada en el descubrimiento o en la investigación" ¹⁷ Stenhouse diferencia una de la otra. En la distinción que hace entre la enseñanza basada en la instrucción (en la que el profesor transmite a sus alumnos conocimientos o destrezas que el domina), la basada en el descubrimiento (en la que el profesor introduce a sus alumnos en situaciones diseñadas o seleccionadas de tal modo que presentan en forma explícita u oculta principios de conocimientos que desea enseñarles) y en la basada en la investigación (en la que se promueven experiencias en las que se concede importancia al proceso y al juicio particular del estudiante, más que al resultado) se detectan resonancias que aproximan este modelo de enseñanza con el que reporta Passmore en su obra ¹⁸ al diferenciar entre la enseñanza de capacidades abiertas y cerradas.

Stenhouse se pronuncia por lo que Schwab llama la enseñanza basada en la investigación, como una investigación de investigaciones, es decir "por un aprendizaje por parte de los alumnos de las estrategias de investigación que ocupan las diferentes disciplinas" ¹⁷. Esto es, por la determinación, para cada conocimiento disciplinario, de los criterios que utiliza para medir la calidad de sus datos, la comprobación de los mismos y en general por el proceso que adopta cada disciplina para avanzar desde sus datos básicos hasta su conclusión. Todo esto, al decir de Stenhouse, conduce a una enseñanza con arreglo a principios de procedimiento con los que, para el profesor se traduce en la acentuación de la necesidad de emitir juicios sensatos y de tener una clara captación y conocimiento de los criterios y principios rectores de la disciplina que enseña.

Iztacala

En Iztacala la enseñanza se concibe (Cuadro 2.13) como un proceso organizado cuyo propósito fundamental es el de conferir sistematicidad al proceso de aprendizaje.

De su lado, el aprendizaje se concibe como un proceso activo, que implica acciones de transformación dentro de una estructura múltiple, en el que la autonomía y la creatividad ejercen un papel de importancia creciente.

Una lectura cuidadosa de estas dos concepciones evidencia contradicciones en las que nos detendremos más adelante pero, por el momento, baste resaltar que la tecnología educativa, que está en la base de esta concepción de la enseñanza, es el modelo menos apropiado tal como se propone, para el logro de un aprendizaje autónomo y creativo.

Sin embargo, en el plano de la práctica, el modelo de enseñanza que se sigue por ejemplo, en el plan modular de la carrera de biología de Iztacala, se aleja de la concepción

¹⁷ Idem. p. 69 y 70.

¹⁸ Passmore John. *Filosofía de la Enseñanza*. Ed. Fondo de Cultura Económica, México 1983. p.p. 51 a 65.

general teórica y se sitúa muy cercano al modelo empirico-céntrico de Titone ¹⁹ en el que se privilegia la experiencia del alumno.

Es precisamente en esta organización didáctica, en la que el contenido se estructura y elige en función de su pertinencia con un problema a resolver y en la relación de este problema con el futuro campo laboral del sujeto en donde se reconocen elementos que la ubican en un delicado equilibrio entre los métodos pedagógicos que Not ²⁰ denomina hetero-estructurales-tradicionales-activos en los que su puesta en práctica se basa en la acción preponderante de un agente exterior (el profesor), en la primacía del objeto estudiado (el contenido) en los métodos de autoestructuración-activos (acción del alumno) que ayudan al alumno a formarse y a transformarse y que preconizan para ello una autoestructuración de su conocimiento, se basan en la acción del alumno y en la primacía del sujeto. Sin embargo este equilibrio ambicioso y frágil suele romperse en favor del docente si éste no ejerce una autovigilancia constante sobre su práctica.

En este punto hay un franco alejamiento entre la concepción de enseñanza de Stenhouse, en donde predomina el docente, y la de Iztacala que busca ajustarla al alumno como futuro profesionista.

Llevada al extremo, en esta enseñanza se privilegia la práctica laboral profesional tanto en el discurso normativo como en la acción del alumno en el salón de clases, pero con ello se corre el riesgo de dejar sin precisar los principios conceptuales y didácticos necesarios. De tal suerte que, sin referentes teóricos claros y explícitos, la experiencia en el aula puede convertirse para sus actores en una empiria vacía de sentido.

Se resalta sin embargo, que las contradicciones entre las concepciones teóricas plasmadas en el currículo pensado de Iztacala, como las que aparecen en los términos de enseñanza y aprendizaje, son resueltas por los docentes de una manera u otra en el currículo vivido rebasándose así en la práctica, los estrechos márgenes de los currículos inflexibles o petrificados.

3.15 FORMACIÓN DOCENTE

Stenhouse

La propuesta de formación docente de Stenhouse es consustancial a toda su propuesta de desarrollo curricular y es su pilar fundamental.

En la multicitada tesis en la que afirma su convicción de que "el desarrollo del currículo ha de basarse en el perfeccionamiento del profesor, que debe promocionar y acentuar su

¹⁹ Titone R. Op. cit. p.p. 72 y 73.

²⁰ Not Louis. *Las pedagogías del conocimiento*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México 1983. p. 18.

profesionalismo" ²¹ , ¿qué principios propone Stenhouse para la formación de profesores?

De la tesis mencionada se extrae como principio único; **la profesionalidad del profesor**. Léase lo que Carr y Kemmis señalan como los rasgos distintivos de una profesión: "a) los métodos y procedimientos empleados por los miembros de una profesión derivan de un fondo de investigación y conocimientos teóricos; b) subordinación del profesional al interés de su cliente; c) los miembros de una profesión se reservan el derecho a formular juicios autónomos, exentos de limitaciones y controles externos de origen no profesional y d) una autonomía profesional que se da tanto en el plano individual como en el colectivo" ²² .

De esta manera los profesionales individualmente, toman decisiones independientes acerca de la línea de acción que adoptarán en cualquier situación determinada. Colectivamente, los profesionales tienen derecho a determinar la clase de políticas, de organizaciones y de procedimientos por los que la profesión en conjunto va a regirse.

Desde esta perspectiva ¿el profesor como tal, es un profesional? Abundemos.

De los cuatro rasgos mencionados, el profesor contemplado como profesional no cuenta con ninguno. En relación al primer rasgo (la investigación de su práctica), son otros quienes la realizan, en el segundo, la figura del cliente se difumina en múltiples agentes sociales y no solo en sus estudiantes y en el tercer y cuarto rasgo, lo relativo a la autonomía, ésta está prácticamente cancelada en aquellas instituciones cuya organización jerárquica no contempla la participación de los docentes en la toma de decisiones ni en aquellos aspectos que repercuten en el aula.

Nótese que no se está hablando de las decisiones que toma el profesor al interior de su clase ni de la mayor o menor autonomía del profesor en su actividad docente, sino de aquella que al ejercerla le permitiría decidir individual y/o colectivamente "sobre políticas educativas, sobre la selección y preparación de nuevos miembros, sobre los procedimientos de disciplina interna y sobre las estructuras generales de las organizaciones en cuyo seno trabajan". (Carr, 1988)

La propuesta de profesionalidad de Stenhouse, se sustenta en promocionar la actividad de investigación del profesor pudiéndose desprender el supuesto implícito de que, al ir ganándose terreno en la autonomía se irán conformando, por añadidura, los demás rasgos definitorios de una profesión que urge sea reconocida socialmente, la de profesor.

Como punto adicional, al logro de esta profesionalidad se gana un desarrollo curricular confiable y convalidado por la actividad responsable de profesionales de la enseñanza.

²¹ Stenhouse... op. cit. p. 54.

²² Carr W.; Kemmis S. *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Ed. Martínez Roca, Barcelona España 1988. p. 26,27

La propuesta de formación de Stenhouse deviene del considerar la enseñanza como estratégica y, en ese sentido, concede al profesor la responsabilidad de "mejorar su capacidad al someter a crítica su práctica a la luz de sus creencias y sus creencias a la luz de su propia práctica," o en palabras de Carr y Kemmis "someter su labor a un examen sistemático y en la medida en que sea posible hacerlo, planear con detenimiento, obrar deliberadamente, observar sistemáticamente las consecuencias de la acción y reflexionar críticamente sobre las limitaciones de la situación y sobre las posibilidades prácticas de la acción estratégica considerada" ²³. Asimismo ese profesor construirá oportunidades para trasladar este discurso privado a la discusión y al debate con otros ayudando a establecer comunidades críticas de investigadores en materia de enseñanza, de curriculum y de organización escolar.

En suma, Stenhouse basa su propuesta de formación docente en la investigación acción.

Iztacala

En Iztacala la formación docente en los años de 1976 a 1979 "se definía en función de las necesidades propias de cada carrera y se dividía en dos vertientes. Una de corte pedagógico y la otra centrada en la investigación disciplinaria". ²⁴ La primera se componía fundamentalmente de cursos sueltos apoyados en la tecnología educativa con los que se buscaba una capacitación mínima y una uniformización del lenguaje.

Desde el conductismo, la enseñanza se define como un oficio que se debe aprender y un conjunto de técnicas que se deben dominar. Todo bajo la forma de un programa de formación con base en un repertorio de objetivos jerarquizados que el profesor-estudiante debe lograr en forma sucesiva.

Los principios guía de esa formación pedagógica inicial eran los propios de la visión tecnológica y se centraban en la eficiencia y el control del proceso de enseñanza-aprendizaje, la evolución en Iztacala de la formación de profesores es explicada por Fernández Varela y Furlán. ²⁵

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

- **Continuidad:** Al comienzo fueron frecuentes los eventos aislados que perseguían fundamentalmente la sensibilización de los profesores hacia los planteamientos pedagógicos y, en otros casos, dar respuesta a demandas planteadas por algunos sectores de la institución. Posteriormente se adoptó el criterio de dar prioridad a los esfuerzos sistemáticos que pudieran garantizar un proceso formativo de larga duración, con variaciones en el tipo de actividad.
- **Contextualización curricular:** Cuando cristalizaron los proyectos modulares, se empezó a concebir a la capacitación como una dimensión esencial del desarrollo curricular. Las ac-

²³ Idem. p. 57.

²⁴ *Memorias de la ENEP Iztacala 1975-1982*. p.p. 149-153.

²⁵ Furlán, A., *Iztacala su Tiempo y su Gente*. 1998. UNAM, P.P. 206 A 209.

ciones se fueron decidiendo en función de las necesidades curriculares y con aplicación directa en las tareas que requería el trabajo académico.

- **Integración entre formación y práctica:** Con la puesta en marcha del primer "Programa de seguimiento" (en octubre de 1976), se pretendió que el espacio de la práctica educativa real se operará en docentes. Con esto se trataba de corregir el aislamiento de las condiciones concretas que en general operan cuando se restringe la formación a "cursos" o "talleres". La temática de la formación fue surgiendo de los problemas concretos que los maestros enfrentaban en su desempeño cotidiano, con un alto grado de individualización. Se comenzaron a utilizar los "cursos" como pequeños paréntesis dirigidos a ofrecer conceptualizaciones sistemáticas, que ayudasen a enriquecer la reflexión sobre la práctica efectiva. Además, se pretendió asignar un nuevo carácter a la intervención de los pedagogos: en lugar de la imagen del teórico que transmite un modelo abstracto de docencia, crear un colaborador subordinado a la lógica concreta del trabajo de los profesores. (el resaltamiento es nuestro)
- **Integración del enfoque científico de los programas con el pedagógico:** Al comienzo se trabajó con un esquema didáctico genérico que se adaptaba en lo superficial a las particularidades de cada módulo. Lo que ocurría en realidad es que se reducían los problemas específicos a la lógica de la sistematización de la enseñanza. En 1978 se modificó sustancialmente este criterio y se planteó como punto central la articulación entre contenido y método. A partir de este momento, se realizaron eventos especiales con la participación conjunta de especialistas en los temas de los programas, y pedagogos. Pero fundamentalmente, lo que se modificó fue el tratamiento de los problemas de enseñanza de cada área.
- **Adecuación de las necesidades individuales de los profesores:** Una vez que el mayor esfuerzo formativo se canalizó al sector de desarrollo curricular, se iniciaron acciones que apuntaron a captar a maestros con inquietudes de diferente nivel. El "Programa de capacitación básica en didáctica" fue una respuesta a la demanda de algunos sectores interesados en la profundización de la teoría pedagógica. La expansión del programa de micro-enseñanza respondió al deseo de particularizar el análisis del desempeño individual de muchos maestros.

En la segunda vertiente, se destaca la otra cara en la formación de los profesores. Aquella que cultiva la investigación disciplinaria y que se operativiza en Iztacala por medio del Proyecto de Investigación Troncal (PIT) con el que se promueve la apertura de líneas de investigación y la adscripción en los diferentes proyectos, de los profesores de tiempo completo.

Esta modalidad de formación de profesores basada en el PIT, es una singular e importante característica particular del Modelo de Iztacala. La existencia del PIT marca un acercamiento a la postura Stenhouseana en el sentido de abrir la posibilidad de conformar grupos de profesores investigadores. Se aleja de ella cuando orienta su función hacia el fortalecimiento de líneas de investigación disciplinaria y no se contempla la investigación educativa.

Un acercamiento muy significativo con Stenhouse se da en Iztacala cuando se pretende asignar un nuevo carácter a la intervención de los pedagogos y (ver el resaltamiento en la cita anterior de Fernández Varela y Furlán) "crear un colaborador subordinado a la lógica concreta del trabajo de los profesores". Esta pretensión está muy próxima a la que Stenhouse propone como relación entre profesor-investigador-asesor desde planos

de igualdad y de respeto y reconocimiento al saber del otro. El grado en que esta pre-tensión se logra se analiza en el próximo capítulo.

3.16 APRENDIZAJE

Stenhouse

Para presentar su modelo de proceso Stenhouse señala que "es inútil criticar el modelo de objetivos como estrategia para el diseño y el desarrollo del currículo, si no puede hallarse ninguna alternativa, que intente lograr una especificación del mismo sin que se tenga que comenzar delimitando los resultados anticipados en forma de objetivos" ²⁶. El mismo señalamiento puede hacerse del aprendizaje e igual pueden corresponderse las respuestas dadas en un campo con las del otro y lo referente al currículo, transpolarlo al aprendizaje.

Ya se ha comentado que con el desarrollo y la propuesta del Modelo de Proceso Stenhouse da una contestación afirmativa a esa posibilidad alternativa y de ella se desprende que el aprendizaje en las áreas de conocimiento (no en las áreas prácticas susceptibles de tratamiento mediante el modelo de objetivos) se enfocará fundamentalmente hacia la contemplación del contenido como fuente de especulación y no únicamente hacia la adquisición del mismo.

No se repetirá lo ya dicho pero el sustento que aportan para esta visión las ideas de Peters, Hirst y Brunner principalmente, alinea la propuesta de Stenhouse con la corriente cognitiva actual y, en la concreción de las intenciones educativas, comparte rasgos, con dos de las tres vías posibles que caracteriza Coll y que determinan para el proceso de enseñanza-aprendizaje las actividades de cada actor, a saber: "la vía de acceso por los contenidos, donde intervienen las ideas de Peters y Hirst y la vía de acceso por las actividades de aprendizaje" ²⁷.

En la primera, en la que la lógica y la estructura propia de los contenidos es importante, en Stenhouse no se asume de manera pura sino que la cruza con elementos de la psicología cognitiva.

De la otra vía Coll comparte con Stenhouse la idea básica de que hay determinadas actividades que poseen un valor educativo intrínseco, independientemente de su contenido concreto, actividades que deben ser identificadas y promovidas.

Esta perspectiva, que también apoya Eisner (citado por Stenhouse), se mantiene en los currículos abiertos e introduce, a través de los objetivos que Eisner llama *expresivos* la dimensión afectiva en la enseñanza, al enfocarse hacia la situación o al ambiente del

²⁶ Stenhouse... op. cit. p. 126,

²⁷ Coll César. *Psicología y Curriculum*. Ed. Paidós, México 1991, p.p. 53-63.

proceso, sin que se considere indispensable en ningún caso la especificación de la conducta terminal en el alumno.

Iztacala

De su lado, el Modelo de Iztacala (Cuadro 2.13) encajaría, en el discurso, con los sistemas de autoestructuración señaladas por Not²⁸ y, en la actividad que se sugiere para el alumno. Como puede apreciarse por ejemplo en biología en el que se afirma que

La elaboración del plan de estudios propiamente dicho se realizó de tal manera que el estudiante evolucione a lo largo de su desempeño. En el aspecto cognoscitivo se le conduce desde asignaturas diseñadas en forma moderna con activa participación del alumno, hasta aspectos modulares integrativos. En el aspecto metodológico se va desde una enseñanza parcialmente tradicional, hasta procesos de autoaprendizaje. Consideramos que esta evolución garantiza, por una parte, la necesaria sistematización del conocimiento y, por la otra, el arribo del educando a una actitud que implica seguridad en sus conocimientos y, por tanto, independencia. La carrera quedó dividida en tres etapas...²⁹

Véase que se busca un aprendizaje activo apoyado en una enseñanza que va desde la tradicional hasta el fomento de actividades de autoaprendizaje.

Por su lado Fernández Varela³⁰ señala, para la carrera de medicina que

El plan de estudios se define por la preparación de un médico general, capacitado para prevenir, curar y rehabilitar a los pacientes que padecen las enfermedades más frecuentes en México. Los conceptos de salud y enfermedad exigen al profesionista la percepción integrada de la incidencia de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos y culturales, en cada situación sanitaria tanto individual como colectiva. El trabajo clínico, por su parte demanda la presencia combinada de una instancia pragmática y una instancia teórica; en ambas instancias se combinan los conocimientos básicos y los conocimientos y habilidades clínicas. En suma, la práctica médica es un proceso unitario y complejo en el que se expresa un sinnúmero de componentes cognoscitivos, habilidades, destrezas y actitudes.

En ambos ejemplos se desconoce la distinción entre el aprendizaje correspondiente a lo que Sterhouse llama áreas de conocimiento y las áreas prácticas "susceptibles cada una de ser aprendidas (y enseñadas) más apropiadamente a través del Modelo de Proceso las primeras y por el Modelo de Objetivos las segundas. Tal falta de claridad puede ser fuente de confusión en el aula por ejemplo en biología: en el empleo de marcos expositivos con los que se oculta un fuerte didactismo (predominio de la exposición a cargo del profesor) o en el escamoteo inconsciente del método experimental (que trata de captar holísticamente las variaciones que conducen del estado al resultado) por el método empírico. (que se limita a comprobar resultados).

²⁸ Not, L. op. cit. p.p. 18-24.

²⁹ Savin, C. "Diseño de un nuevo Plan de Estudios (Biología) en *Iztacala, su Tiempo...* op. cit. p.129

³⁰ Fernández Varela H. Problemas Institucionales para la Implantación de Nuevos Planes de Estudio en *"Iztacala su Tiempo..."* op. cit. p. 137.

3.17 EVALUACIÓN

Stenhouse

Al tomar distancia del modelo de objetivos Stenhouse aboga por una evaluación que no se centre "en asegurar la demostración del logro de objetivos específicos en la instrucción" ni en cuestiones esencialmente referidas a la medición. En efecto, es en este punto, en la postura de evaluación, en donde se destacan nítidamente las importantes diferencias en la concepción curricular que se dan entre el ámbito británico y el de Estados Unidos. Al respecto, Stenhouse señala que "en Estados Unidos el currículo, parece considerarse como una directriz impuesta a los profesores. Así pues, la pregunta a plantearse para la evaluación, parece ser ¿funcionará?. En Gran Bretaña, en cambio, el currículo, es considerado más bien como un instrumento puesto en manos del profesor. Las preguntas a plantearse son entonces ¿puede aportar este currículo, algo valioso? y como profesor ¿soy capaz de aprovechar los beneficios que ofrece?"³¹

Desde esta tradición británica, resulta entonces natural el que, en la propuesta de Stenhouse, sea al profesor al que se le encomiende la evaluación del currículo, y que se conceda más importancia a su juicio que a los resultados de los tests.

Stenhouse simpatiza con los modelos alternativos de enfocar el problema de la evaluación. Cita entre otros a Parlett y Hamilton con su evaluación iluminativa³² y a la evaluación holística de Mac Donald.³³ Mac Donald, cabe recordarlo, fue la persona comisionada para evaluar el Humanities Project. En la realización de esa tarea adopta un

³¹ Stenhouse... op. cit. p.p. 145 y 151.

³² Idem p. 160. Stenhouse cita a Parlett y Hamilton. "Los fines de la evaluación iluminativa consisten en estudiar el programa innovador; como opera, como es influenciado por las diversas situaciones escolares en las que se aplica como lo consideran aquellos a quienes afecta directamente, sus ventajas y sus inconvenientes y como repercute ante todo, sobre las tareas intelectuales de los estudiantes y sus experiencias escolares. Pretende descubrir y documentar lo que supone participar en el esquema, ya se trate de un profesor o de un alumno y, además, discernir y discutir los rasgos más importantes de la innovación, sus concomitantes recurrentes y sus procesos críticos".

³³ Idem.. p. 170. Cita de Mac Donald "La evaluación democrática es un servicio de información a la comunidad acerca de las características de un programa educativo. Reconoce un pluralismo de valores y busca representar una gama de intereses en su formulación de cuestiones. El valor básico es la información a los ciudadanos y el evaluador actúa como un agente para los intercambios de información de los diferentes grupos. Sus técnicas de recogida y presentación de datos han de resultar accesibles a audiencias no especializadas. Su principal actividad es la recogida de definiciones del programa y de reacciones al mismo. Ofrece confidencialidad a sus informadores y les proporciona control sobre el uso de la información. El informe no establece recomendaciones y el evaluador no conoce el concepto de manipulación de la información. El evaluador emprende periódicamente negociaciones acerca de sus relaciones con los patrocinadores del programa y los participantes en el mismo. El criterio de éxito es el número de receptores servidos. El informe aspira *al status de best seller*. Los conceptos clave de la evaluación democrática son los de "confidencialidad", "negociación" y "accesibilidad". El concepto justificante clave es el de "derecho a conocer".

enfoque holístico lo que implicaba que la evaluación no partiría de admitir que ciertos datos (como los resultados obtenidos por los alumnos) constituyeran la única base de su interés sino que se aceptaban todos los datos, correspondientes al proyecto y a sus contextos, como potencialmente importantes.

La opinión de Stenhouse en relación a la evaluación es muy interesante pues manifiesta una abierta desconfianza hacia la ambición explícita de aquellos evaluadores que quieren "decir las cosas tal como son". Stenhouse afirma que no hay un "decir las cosas tal como son". Sino que existe solo una creación de significado mediante el uso de criterios y estructuras conceptuales. En su discurso es posible reconocer al menos tres advertencias: 1) la necesidad de estar consciente de que la lectura holística que el evaluador realiza es una interpretación y solo una entre otras posibles y permeada por sus valores personales inscritos en el marco teórico seleccionado; 2) el riesgo en que se puede incurrir al importar y "vender" a las instancias decisorias creencias y criterios no suficientemente examinados y 3) simplificar tanto el discurso en aras de su inteligibilidad, que el discurso original quede irreconocible, reducido, deformado o trivializado.

En lo referente a quien debe responder la evaluación, Stenhouse se inclina en la dirección de una evaluación democrática al estilo de Mac Donald ³⁴ como contrapuesta a una evaluación autocrática o burocrática. Pero enfatiza que la investigación del currículo, de la índole que el defiende (esto es, incluyendo a la evaluación), debe "corresponder estrechamente a las necesidades de los profesores y de los administradores educativos" ³⁵

No podemos pasar por alto que en este punto. Stenhouse parece partir de la consideración de que las necesidades de los profesores son análogas o las mismas que las de los administradores. Tal suposición no causará extrañeza, si se recuerda que Stenhouse aboga por un currículo, que "concretiza una recomendación de política expresada en una estructura de acción que se inserta a su vez, en un plan de desarrollo escolar como parte de un proceso institucional de continua adaptación y perfeccionamiento, y que tal perfeccionamiento se hace descansar en los profesores" ³⁵.

Este es, desde nuestro punto de vista, un punto clave en la propuesta de desarrollo curricular de Stenhouse. De hecho, con los elementos señalados arriba Stenhouse estructura su modelo de investigación unificado, que integra al profesor, (concebido como un profesional de la educación) con las necesidades de la escuela. Todo ello, a través de un programa de perfeccionamiento general basado en el diseño y puesta en marcha de actividades curriculares realizadas con el enfoque de una investigación, "que explora y comprueba hipótesis dentro de líneas de acción adoptadas por los profesores, para (p. 192) obtener un mayor conocimiento y una comprensión más profunda de su práctica, como base para el desarrollo de currículos cada vez más perfeccionados y relevantes" ³⁵.

³⁴ Stenhouse L. Op. cit, p. 170. Cita de Mac Donald "La evaluación...."

³⁵ Idem. p.p. 169, 173, 175 y 192.

Esta apreciación del currículo y su desarrollo por parte de Stenhouse marca un alejamiento substancial con la que en nuestro ámbito se concibe, más apegada desde luego a la que procede de los Estados Unidos.

Véase como se plantea la evaluación en Iztacala.

Iztacala

La ENEPI nace como consecuencia de una valoración político-educativa que le antecede y la prefigura desde su inicio como proyecto innovador (tanto en su estructura organizativa como en su aspiración de innovar lo académico). Debido a esta dimensión histórica la Escuela se ve arrastrada en una vorágine evaluativa en la que pueden distinguirse tres etapas más o menos diferenciadas. A saber, aquella que atiende a:

1. la justificación y fundamentación del cambio curricular.
2. la problemática de la implementación.
3. al seguimiento y evaluación de la práctica modificada (tanto en lo referente a la actuación del docente como al aprovechamiento del alumno).

En las palabras del grupo de funcionarios encargados de la redacción del Proyecto de Evaluación para Iztacala plasmado en el llamado internamente "Documento Blanco" ³⁶, "en Iztacala se han desarrollado proyectos de evaluación principalmente ligados a la historia institucional y al desarrollo curricular; fundamentalmente se apela a ella cuando existen necesidades de valoración, por ejemplo de cambios curriculares etc."

Aunque se reconoce que en términos generales la evaluación en Iztacala no se ha desarrollado de manera continua y sistemática, las modalidades adoptadas fueron: *los talleres de evaluación, las investigaciones y los estudios evaluativos.*

Resulta interesante apuntar aquí que las modalidades de evaluación dan cuenta más bien del trabajo y la evolución intelectual del grupo responsable del Departamento de Pedagogía y no podrían ser tomadas en esa década como indicadores del grado de madurez de la Escuela en su involucramiento con cuestiones de investigación educativa.

De hecho la investigación educativa que se realizaba y que (Doc. B p.20) se "...pensaba para la producción de conocimiento..", era cultivada sólo por un pequeño grupo y no "involucraba en su funcionamiento a los que formaban parte de las prácticas que se investigaban". Lo anterior es reportado como una limitación de las investigaciones reali-

³⁶ Taller para el diseño de un Proyecto de evaluación. Departamento de Pedagogía. Documento Interno de la ENEP Iztacala. Noviembre de 1983. p.17. El documento que se alude fue el resultado de un taller para el diseño de un proyecto de evaluación conducido y planeado por el Departamento de Pedagogía, a cargo de Alfredo Furlán en noviembre de 1983, y al que asistieron todos los responsables de la conducción académica de los planes de estudio. Este documento tuvo una amplia difusión interna. Por razones de encuadernación (tenía pasta blanca) se le empezó a denominar "Documento Blanco", nombre con el que todavía se le conoce en Iztacala y que retomaré cuando me refiera al mismo, citándole como Doc. B. y la página entre paréntesis.

zadas que no trascendían, por "vivirse como procesos de carácter investigativo desligados de la formulación de propuestas y de la toma de decisiones". La investigación así desarrollada se acomoda a la que Stenhouse tipifica como externa al acto educativo y ajena a las necesidades de los administradores educativos, condiciones cuyo cumplimiento debe de ser cuidado, si se busca un impacto de los resultados de tales investigaciones en el contexto de la escuela. Se evidencia, una vez más el viejo conflicto entre la autonomía del investigador-académico y el pragmatismo de la administración.

Los *talleres de evaluación curricular* como otra modalidad era la más frecuentemente adoptada. Consistía, (Documento Blanco p. 18) "...en llevar a cabo una valoración colectiva de una o varias experiencias. Y están fundamentalmente dirigidos a la búsqueda de consenso dentro de un grupo determinado". Como limitación se señalaba, entre otras, "los talleres han sido actividades que no se han desarrollado de manera continua, y no permiten siempre una profundización de las problemáticas."

En cuanto a la tercera modalidad los *estudios evaluativos*, "han consistido fundamentalmente en la recolección de datos sobre la realidad investigativa... para dictaminar con que grado de eficiencia se desarrollan los planes de estudio... tomando como puntos de referencia sean las metas, los objetivos de las experiencias o un modelo (el estado ideal del objeto que se estudia)".

La participación de los profesores se centraba fundamentalmente en las dos últimas modalidades reseñadas ; asistían a los *talleres* por su carácter obligatorio y en la tercera modalidad colaboraban con los *estudios evaluativos* a partir del registro estadístico del grado de aprovechamiento de sus alumnos.

La carencia de referentes teóricos orientaba los estudios evaluativos que realizaban los profesores hacia niveles cuantitativos y a explicaciones que se agotaban en el número.³⁷

Las Memorias de las Jornadas de Aniversario de Iztacala muestran que los profesores trabajaban entusiastamente y que había interés en la comunidad por realizar investigación evaluativa pero los esfuerzos se dispersaban ante la inexistencia de un proyecto de evaluación institucional que aglutinara estas acciones. La propuesta que surge del Taller ya aludido realizado en 1983, llena ese hueco y aún ahora a más de quince años de distancia se viven sus consecuencias y su impacto.

La importancia de este Proyecto de Evaluación, hasta ahora "el" proyecto de evaluación para Iztacala, no ha sido calibrado en toda su extensión. Ni dentro de Iztacala ni fuera de ella. El análisis completo de sus orígenes, sus referentes teóricos, su implementación general, su interpretación y evolución particular en cada carrera, los juegos de poder y el reacomodo de grupos que su desarrollo provocó, está todavía pendiente y por ser realizado. Para la historia de Iztacala y de la UNAM este análisis es una deuda que tiene

³⁷ Ver *Memorias de las Jornadas de Aniversario de la época.*

que ser saldada por quienes la diseñaron y la vivieron.

La índole de este trabajo, el periodo del que se ocupa y la complejidad de la tarea, nos dispensa en lo personal (al menos por el momento) ³⁸, de la revisión exhaustiva del proyecto mencionado. Basta para nuestros propósitos el señalamiento de sus elementos esenciales.

Para el desarrollo del trabajo evaluativo la propuesta diferencia tres niveles (Doc. B. p. 27):

- a) La conformación de un sistema de información básica que cubra las necesidades esenciales de la gestión organizativa y de la dirección de los programas de la Escuela.
- b) La conformación de un Sistema de Evaluación Curricular estable, que opere en cada carrera bajo la supervisión del Comité de carrera correspondiente.
- c) La promoción de estudios evaluativos específicos de problemas concretos, por parte de diversos sectores de la comunidad académica.

Con el nivel a) el de la Conformación de un Sistema de Información Básica, se pretende cubrir las necesidades de información actualizada y veraz tanto de los procesos académicos como de aquellos otros administrativos que los apoyan.

En el nivel b) se afirma (Doc. B. p. 31) que la evaluación curricular es un proceso que se lleva a cabo por parte de la comunidad académica propia de cada carrera, con los propósitos generales de valorar la relación entre el plan de estudios y su aplicación; el desenvolvimiento de los proyectos de desarrollo curricular vinculados a la carrera y el funcionamiento de la organización académica, administrativa y los servicios de apoyo.

Se expresaba además explícitamente la voluntad de dar a conocer los resultados de estos procesos a la comunidad. Lo que revela un acercamiento a la evaluación democrática de Mac Donald por la que aboga Stenhouse.

En este segundo nivel, el de conformación de un Sistema de Evaluación Curricular Estable, se delimitan cinco áreas de evaluación que deben posibilitar diagnósticos específicos: 1. la validez y actualidad de la fundamentación del plan de estudios; 2. las variables programáticas en función de los lineamientos generales del currículo; 3. el desarrollo de la planta docente; 4. la conformación de las actividades académicas de los estudiantes y 5. el funcionamiento de la organización y el apoyo organizativo y académico.

En el tercer nivel, el correspondiente a la Promoción de Estudios Evaluativos se busca aportar la flexibilidad y profundidad de la que carecen los otros dos niveles por la amplitud y generalidad que los caracteriza. Este nivel cubre la necesidad de (Doc. B.

³⁸ Debo aclarar, que como miembro del cuerpo directivo de aquella época, fui co-responsable de este Proyecto de Evaluación. Asumo, en lo que me corresponde, el compromiso de colaborar más adelante en la realización del análisis pendiente.

p.p. 35,36) contar con mecanismos evaluativos que se adapten fácilmente a la problemática particular de cada carrera. Su desarrollo puede ser muy flexible y sus resultados deben entregarse a aquellos que estén involucrados con el objeto de estudio promoviendo así, una nueva reflexión y elaboración de nuevas alternativas.

La propuesta global del Proyecto de Evaluación no se agota en los tres niveles muy sintéticamente, enunciados. De ella se desprenden cinco ejes de evaluación (que corresponden a las áreas señaladas en el segundo nivel) a saber: Currículo-Fundamentos, Currículo-Profesores, Currículo-Alumnos, Currículo-Contexto, Currículo -Contenido y la conformación de cuadros y matrices de evaluación que enriquecen y complejizan el proceso evaluativo hasta donde se desee, sin fijar límites.

La aparición y difusión del Documento Blanco, marca un hito en la historia académica de Iztacala y dinamiza de manera extraordinaria las actividades de evaluación de cada carrera, sin embargo, en la opinión de quien esto escribe, la propuesta nunca llegó a comprenderse en toda su magnitud. Su enorme potencialidad se redujo a una interpretación estrecha de la misma, limitada a ser visualizada como constituida solamente por los ejes de evaluación ³⁹ y contemplados únicamente desde los niveles a) y b).

No se puede, empero, dejar de reconocer el interés que despertó el Proyecto de evaluación, toda vez que era una propuesta institucionalizada que convocaba y abría espacios para la participación de toda la comunidad la que, de una manera u otra, se vio arrastrada en éste torbellino evaluativo.

Cada carrera eligió libremente, de acuerdo a sus prioridades internas, el eje de evaluación alrededor del cual estructuraría su programa específico de evaluación. Alguna carrera por ejemplo, eligió alumnos (medicina) otra, práctica docente (enfermería) y otra (biología) todos.

El grado de avance y los logros alcanzados en cada una aún están siendo revisados o han sido archivados. Ninguna carrera ⁴⁰ logró la meta original de abarcar la totalidad de los ejes propuestos y menos aún llenar las casillas de la matriz de evaluación.

Para 1988 el Proyecto había perdido impulso, al modificarse las prioridades institucionales internas, por lo que fue desapareciendo poco a poco del discurso académico, de la gestión administrativa y de las carreras.

No abundaremos sobre las causas que determinaron el apagamiento del proyecto, hacerlo, se dijo ya atrás, daría lugar a otro trabajo. Pero sí se destaca el dinamismo que

³⁹ Los cinco ejes de evaluación aumentaron a siete al incluirse los de Investigación y Extensión a propuesta de Arlette López T., Coordinadora de la carrera de biología en esos años.

⁴⁰ Las carreras de biología y psicología lograron avanzar en grados diferentes en el diagnóstico cubriendo más de 3 ejes

imprimió a la actividad académica en Iztacala, actividad que por ser de participación masiva le imprime a ésta Escuela un sello especial que la hace, junto con otras características específicas históricamente conformadas, ámbito proclive a la aceptación, no sin debate, de propuestas de innovación académica.

Como recapitulación hemos podido constatar que si bien en general el Modelo de Proceso de Stenhouse y el de Iztacala parecen transitar sin puntos de contacto claros si podrá afirmarse que exhiben aproximaciones y acercamientos de Iztacala a Stenhouse al menos en cuatro aspectos en lo que se refiere : al clima de reconocimiento al saber pedagógico; a la apertura y la autonomía local que privó en el nivel administrativo-académico en las fases de diseño e implementación de los currículos modulares; a la voluntad de asignar al pedagogo un papel de colaboración con el profesor y a la posibilidad de realización de investigación educativa individual y colaborativa.

Con el capítulo siguiente terminaremos este trabajo dando cuenta del planteamiento de las condiciones que privaban en Iztacala al final de la década estudiada. Revisaremos su influencia en el desarrollo curricular y en la Investigación Educativa y su interpretación desde el marco proporcionado por Stenhouse y sus seguidores.

CAPÍTULO 4.0

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y DESARROLLO CURRICULAR EN IZTACALA BALANCE, PERSPECTIVAS Y CONCLUSIONES

4.1 MODALIDADES DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

En 1984, al final de la década estudiada, Iztacala iniciaba una nueva etapa signada por el propósito institucional de llevar a cabo un balance de los obstáculos enfrentados y de los logros obtenidos.

Se daban por concluidos los momentos de diseño, implementación y arranque curricular. Las generaciones de egresados de los nuevos planes de las carreras de psicología, medicina y biología ¹ constituían una fuente importante de datos para retroalimentar lo realizado.

Con sus diez años de funcionamiento la Escuela se imponía el reto de mirarse a sí misma y evaluarse.

Ya se han mencionado las tres etapas relacionadas con la evaluación que pueden distinguirse en esa década: 1) la justificación y fundamentación del cambio curricular; 2) la problemática de la implementación y 3) el seguimiento de la práctica modificada.

El tránsito por cada una de ellas va configurando y abriendo espacios para el ejercicio de actividades dentro de lo que Stenhouse considera diferentes modalidades de Investigación Educativa (IE.).

En efecto, la Investigación Educativa en Iztacala nace empatada con los propósitos evaluatorios y se desenvuelve y crece con ellos.

Consideramos entonces que en Iztacala se ha venido realizando IE. casi desde sus inicios ². Lo que distingue las modalidades de investigación en cada etapa son los actores, los propósitos y los apoyos institucionales. Para facilitar su revisión y análisis concentramos en un cuadro los elementos que las caracterizan.

¹ En 1984 los planes modulares en las Carreras de Odontología y Enfermería, recientemente puestos en marcha, no generaban aún egresados.

² Véase Documento Blanco.

CUADRO 4.1

MODALIDADES DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN LA ENEPI

ETAPA	ACTORES	CON APOYO INSTITUCIONAL	OBJETIVOS
I. Fundamentación del cambio curricular.	I.1 Funcionarios con Asesores	Sí	Justificar el cambio curricular
II. Implementación	II.1 Asesores con Asesores	Sí	Producir conocimientos
III. Seguimiento de la práctica.	III.1 Asesores con funcionarios	Sí	Informar las políticas académicas
	III.2 Asesores con profesores	Sí	Producir conocimiento
	III.3 Profesores con asesores	Sí	Estudiar la práctica
	III.4 Profesores sin asesores	No	Comprender y mejorar su práctica

LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN IZTACALA

Observando el Cuadro 4.1, es de notar que los asesores o expertos, intervienen y sostienen todas las modalidades de interacción entre los sujetos de la IE. excepto aquella en la que los profesores deciden realizarla independientemente.³

En los capítulos anteriores hemos hablado ya de las investigaciones para fundamentar el cambio curricular las del punto I.1 de funcionarios con asesores y las del punto las II.1. de asesores con asesores que acompañan la implementación. No nos detendremos más en ellas. Empecemos con las investigaciones del punto III.

Tanto en la investigación III.1 (de asesores con funcionarios) de la etapa de Seguimiento de la Práctica, como en la investigación I.1 (de funcionarios con asesores), la asociación de los asesores con los funcionarios resulta conveniente para estos últimos porque con su intermedio acceden a ideas y a información actualizada pertinente a sus propósitos de decisión inmediatos. En este sentido los asesores cumplen con el doble rol de ser investigador para el apoyo institucional y el ser aportador de elementos teóricos pertinentes a los intereses de las autoridades en turno.

Por otra parte, a su vez el cumplimiento de este doble rol abre canales en beneficio de los asesores para el ejercicio de una investigación educativa de carácter más autónomo en la que el asesor con sus pares traslada sus objetivos hacia la producción del conocimiento, aquí se alude a la investigación II.1. de Asesores con Asesores.

Las funciones de estos asesores internos o externos son de tal índole que su importancia no puede ser desestimada en los análisis de las instituciones.

En la ENEP Iztacala los asesores internos jugaron un papel fundamental no sólo en las tres etapas de evaluación ya mencionadas sino también en el asentamiento de las bases para el desarrollo de posteriores investigaciones en ese campo. Las condiciones favorables para la realización de investigaciones educativas no significa que en 1984 el desarrollo curricular en Iztacala se estuviese dando necesariamente en la dirección del Modelo de Stenhouse. No era así. Sin embargo al mirar hacia atrás retrospectivamente, es posible revisar la orientación particular de ese desarrollo, analizándolo a partir del marco que provee este autor y algunos de sus seguidores.⁴

Para tal efecto, revisaremos la tercera etapa del Cuadro 4.1 con detalle.

DESARROLLO CURRICULAR EN IZTACALA

Puesto que en términos generales, la propuesta de desarrollo curricular de Stenhouse

³ Las carreras de Psicología y Biología realizaron en esos años estudios sin el apoyo del Departamento de Pedagogía. Véanse las *Memorias de las Jornadas de Aniversario Años 1981-1988*.

⁴ Aludimos a J. Elliot, S. Grundy, Wilfred Carr y Stephen Kemmis

descansa en el profesor investigador y se aboga "por un currículo que se inserta en un plan de desarrollo escolar como parte de un proceso institucional de continua adaptación y perfeccionamiento" ⁵. Cabría ahora preguntarse si hay alguna coincidencia con lo señalado aquí para la investigación educativa en Iztacala y, por ejemplo, las condiciones para una investigación acción al estilo de Stenhouse.

La respuesta tendría que ser negativa, pues la Investigación Educativa en Iztacala no poseía tal carácter. Abundemos. Hasta 1984, la investigación en la ENEPI, realizada por la pareja asesor-profesor, (III.2 en el cuadro 4.1) contempla al docente tan sólo como proporcionador de datos susceptibles de ser analizados desde marcos explicativos teóricos ajenos al conocimiento del profesor.

La relación es asimétrica y no puede ser de otra manera en tanto el asesor no se conciba a sí mismo como un facilitador externo, como un auxiliar teórico ⁶ o como un colaborador del profesor.

Una relación en la que el asesor sea un colaborador y el profesor sea reconocido como un igual a aquel pero con otros saberes, cimienta la Investigación-Acción prevista por Stenhouse. Empero, su consecución se ve erizada de dificultades y de efectos perversos. De esta manera, aún si el facilitador externo asume para la realización conjunta de proyectos de Investigación-Acción el papel de auxiliar teórico, que ayuda a los profesores a aclarar, comprobar, desarrollar y divulgar las ideas que subyacen en sus prácticas, deberá ejercer una estrecha vigilancia sobre sí mismo para evitar caer en un tutelaje involuntario

Así, el asesor o experto que pasa a ser facilitador externo desvirtúa su propósito cuando desde su saber academiza la práctica docente traduciéndola a códigos inteligibles sólo para sus pares, descontextualizándola y volviéndola ajena a sus protagonistas.

De hecho, teorizada "desde afuera", la Investigación-Acción suele entenderse en algunos ámbitos como un tratamiento que puede "aplicarse" a todo tipo de práctica en cualquier escuela, con independencia de las propias nociones del profesor y al entorno institucional y social de la práctica.

Por el contrario, en Stenhouse "la Investigación Educativa constituye una forma de enseñanza y la enseñanza una forma de investigación educativa que tiene sentido solo como unidad en una aula concreta y en un entorno socio-político-institucional específico" (Elliot, 1993)⁶.

Por tanto, la oferta de "cursos de Investigación-Acción para formar profesores-investigadores" no cumple con su propósito de formarlos como investigadores pues

⁵ Stenhouse... op. cit. p. 173.

⁶ Elliot J. *El Cambio Educativo desde la investigación-acción*. Ed. Morata. Madrid España, 1993. p.p.27, 32 y 33.

separan al docente de su aula y de su práctica. Al teorizar la Investigación-Acción la fragmentan y cancelan para el profesor su sentido, su comprensión y su ejercicio. La convicción de un aprendizaje de la Investigación-Acción a través de cursos puede ser consecuencia, entre otras causas, de una confusión entre la teorización como producto y la reflexión como actividad.

En efecto, en los cursos de Investigación-Acción, el profesor recibe teorizado el producto de la reflexión de otros que han tomado a la Investigación-Acción como su objeto de estudio. El profesor recibe información acabada. En cambio en la reflexión como actividad el profesor genera información a partir de su propia acción en el aula ya sea solo o auxiliado por un facilitador externo.

Esto se aclara al identificar y separar en el cuadro 4.2 las actividades implicadas en el Ciclo de Investigación-Acción (Elliot, 1993).

La reflexión que se alude para el profesor corresponde a la señalada en la figura como B1. En el cuadro 4.2 se visualizan y diferencian los momentos de acción en el aula señalados con (A1, A2, A3, A4 y A5) de los que se realizan fuera de ella señalados con (B1, B2 y B3) en un ciclo en el que cada momento es importante.

En los momentos de reflexión pueden presentarse dos casos extremos.

Los momentos B1, B2 y B3 fuera del aula son trasladados del espacio de los profesores al espacio de los asesores. Estos últimos elaboran discursos explicativos para el profesor respecto a su forma de actuar desde marcos teóricos ajenos al mismo que en el mejor de los casos le aportan claridad y esclarecen desde otra mirada su actividad en el aula. En el otro extremo, el profesor al leerse en esos discursos es deslumbrado o avasallado por un saber que le presenta una visión de sí mismo y de su actividad totalmente distinta la que él percibe. Su práctica es insensiblemente influenciada por esos discursos. Bajo tal influencia, el profesor empieza a moverse con inseguridad en un espacio que ya no controla y en el que sus conocimientos disciplinarios parecen ser insuficientes.

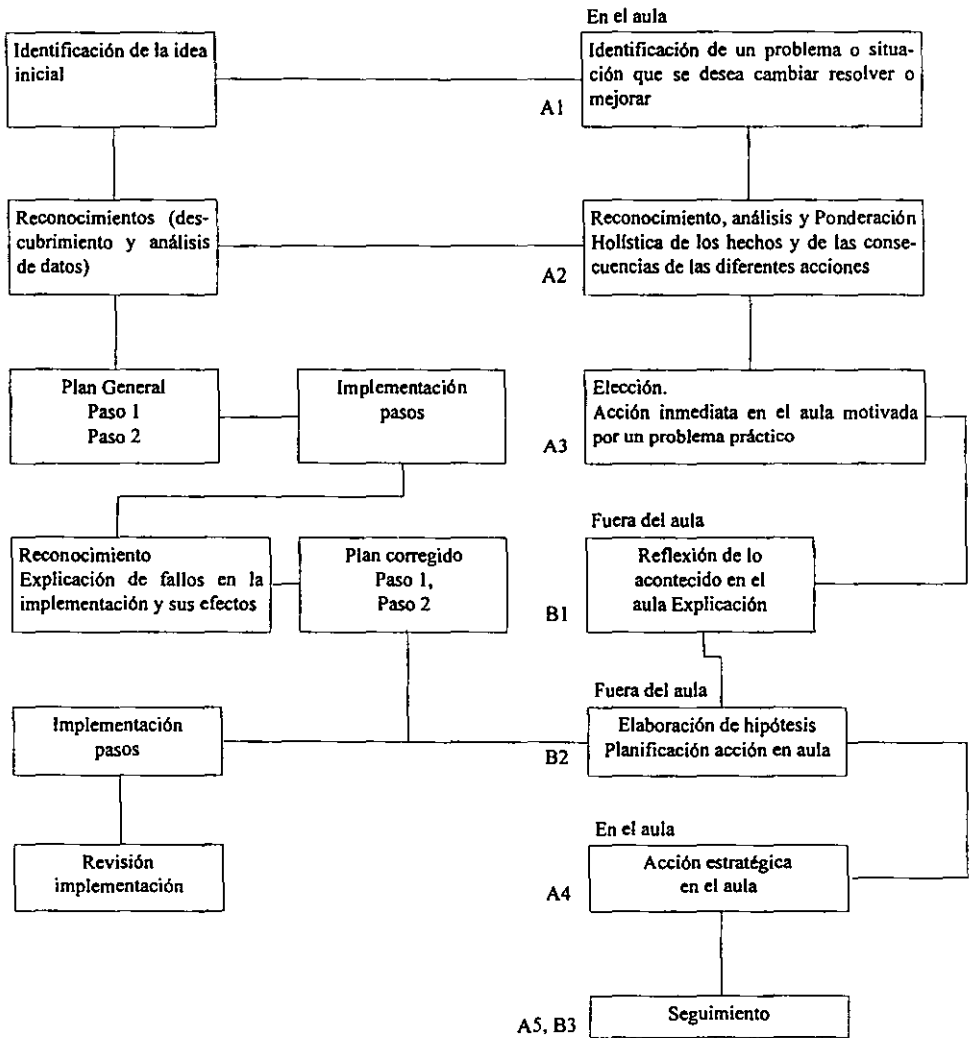
Ante una situación como la descrita los profesores reaccionan sea rebelándose ⁷ sea aceptando acríticamente el discurso que el asesor le ofrece pero, sin percatarse que con este discurso se instalan en un espacio carenciado y culposo.

Una posible explicación para estas reacciones de rebeldía o de aceptación podría descansar en el primer caso, en una real o malentendida autosuficiencia disciplinaria y en el segundo caso en una probable insuficiencia disciplinaria.

⁷ Como ejemplo puede citarse al IV Taller de evaluación de la Carrera de Biología. Noviembre 1984, Documento Interno. Estructurado al margen del Departamento de Pedagogía.

CUADRO 4.2

Versión modificada del Modelo de Investigación-Acción de Kurt Lewin



Cualquiera de estas posturas polares es indeseable. La primera porque cancela el diálogo entre el profesor y el asesor y reafirma los cotos disciplinarios cerrados y pobres para una docencia efectiva y afectiva y la segunda porque el profesor puede caer en un resaltamiento del aspecto didáctico-pedagógico por sobre el propio contenido a enseñar.

En efecto, en este último caso se corre el riesgo de substituir la lógica de la disciplina por una lógica pedagógica usando esta última como una cortina para ocultar debilidades en el dominio del contenido a enseñar.

Revisando otra modalidad, la investigación III.3 (Cuadro 4.1) de Profesores con Asesores, fue cultivada en Iztacala durante la implementación del Proyecto de Evaluación Curricular (Documento Blanco). Pero, solo en pocos casos la figura del docente y los propósitos de su interés predominaron por sobre la figura y las sugerencias de los expertos. Lo común se daba en el orden opuesto.

La situación anterior canceló la posibilidad de crear en aquel momento espacios de crecimiento real para el docente a través de una investigación evaluadora conjunta, y de desarrollar los currículos a partir de la formación del profesor.

Por su lado la investigación III.4 de Profesores sin Asesores más independiente, no logra rebasar el nivel de la estadística descriptiva y de los análisis de frecuencia. Tal investigación empieza y se agota en el número y en el discurso positivista.⁸

Cabe señalar sin embargo, que la mencionada investigación ha podido persistir hasta el presente, aún sin el apoyo o el reconocimiento formal.

Una explicación del arraigo del enfoque positivista en las investigaciones realizadas por los profesores de la ENEPI es posible si se recuerda que los mismos provienen en su mayoría de las carreras de medicina, odontología, enfermería y biología áreas que tradicionalmente se sostienen bajo un enfoque biologicista y científico que releva los aspectos de objetividad y los de corte cuantitativo.

Resulta interesante constatar que es en la carrera de biología donde la presencia de los asesores pedagógicos fue poco solicitada en esos años. En ella todavía se reporta el más bajo número de investigaciones educativas⁹ y en ellas continúa persistiendo el aspecto cuantitativo.

Así, ni las investigaciones de Asesores con Profesores (III.2) ni las de Profesores con Asesores (III.3), en las que se acentúa el papel del profesor, alcanzan por sí mismas a

⁸ Se alude a aquellas investigaciones independientes realizadas por profesores ajenos a la carrera de psicología.

⁹ Eisenberg R., Ulloa N., Contreras O. La Investigación en la ENEP Iztacala. Memorias XII Coloquio de Investigación de la ENEPI.

constituirse en Iztacala como alternativas de superación de profesores. Las primeras, porque se continúa reproduciendo la relación de dependencia del profesor frente al asesor, y la segunda porque el escaso bagaje teórico del profesor y la carencia de apoyo externo le imposibilita el acceso a niveles de comprensión y de explicación de su práctica más allá del sentido común.

4.2 LAS INVESTIGACIONES DE PRIMER, SEGUNDO Y TERCER ORDEN

La distinción entre los propósitos que persiguen los expertos-asesores, que se aproximan a los docentes y a las prácticas mismas y los propósitos de los profesores, da lugar a lo que Stenhouse llama investigaciones de primer y de segundo orden.¹⁰

Las que realizan los profesores, de primer orden, enfocan su interés hacia el desarrollo de estrategias pedagógicas que mejoren su acción. Las de segundo orden, que realizan los asesores o facilitadores externos, se centran en dos expectativas, a) facilitar el proceso en el que el profesor desarrolle tanto la teoría como la estrategia pedagógica a través de una práctica reflexiva y b) mejorar la comprensión del desarrollo de una pedagogía reflexiva por parte del profesor.

Los propósitos de los dos actores y sus expectativas conforman en el hecho diferentes proyectos de investigación. El proyecto de los Facilitadores Externos tiene en el desarrollo del profesor su centro de estudio y confronta los avances formalmente con sus pares. El proyecto del profesor tiene a su vez como centro de mejoramiento a su propia práctica pero la confrontación de sus ideas con sus pares se da escasamente u ocurre más en espacios informales.

Al decir de Stenhouse, citado por Elliot, tanto la investigación del profesor como la de los facilitadores externos se pueden conceptualizar como una forma de práctica reflexiva, esto es, como prácticas de Investigación Acción.

En la consecución de sus respectivos objetivos y en la relación que se establece entre ellos, cuando realizan investigaciones conjuntas, el facilitador externo, el profesor o ambos pueden sucumbir, como efecto perverso, a la tentación de manipular al otro para, en un caso, controlar la acción del docente o, en la situación del profesor, encauzar la intervención del facilitadores externos de tal suerte que se pueda asumir una posición más cómoda de irreflexión y/o dependencia.

Además de los órdenes mencionados por Stenhouse, nosotros distinguimos aquella otra investigación que sería de tercer orden, que tiene como objeto de estudio a los procesos y productos que se desarrollan en las encuentros, interrelaciones y entrecruces de las dos primeras. El trabajo que aquí nos ocupa tendría que ser ubicado entre las investigaciones de tercer orden.

¹⁰ Elliot... op. cit. p. 41.

CONDICIONES EN IZTACALA PARA UN DESARROLLO CURRICULAR STENHOUSIANO

¿Que condiciones existían en Iztacala para un desarrollo curricular basado en el perfeccionamiento del profesor?

El proceso de superación de los profesores en el que descansa el Modelo de Stenhouse solo puede darse, en un espacio institucional y en aquel escenario construido por los actores de la Investigación-Acción en el que el respeto y el reconocimiento a las metas que cada uno tiene y al saber que cada uno porta sea lo más importante.

En 1984, en Iztacala sí existía el espacio institucional mismo que se había abierto dentro del marco del Proyecto de Evaluación curricular, pero un escenario de actividad colaborativa ciertamente no existió ni podía ser construido por la multiplicidad de intereses que se tejan alrededor de los propósitos de evaluación particulares a cada carrera y que atravesaban los de los asesores y los de los profesores.

Una práctica de investigación como la que se propone en la Investigación-Acción, entonces y todavía ahora puede ser considerada una innovación. Como tal resulta, al decir de Elliot ¹¹, inevitablemente amenazadora tanto para las culturas tradicionales de los profesores como para las propias culturas tradicionales de los formadores de los profesores y nosotros añadimos amenazadora también para la cultura de control administrativo.

En efecto, para los profesores la teoría que portan los formadores (asesores o facilitadores externos), y la información que generan obtenida mediante procedimientos muy poco parecidos a su propia forma de procesar la información para fundamentar sus juicios prácticos, niega la validez de su conocimiento profesional basado en la propia experiencia.

Las generalizaciones teóricas desprendidas de ese discurso, se constituyen en una amenaza para el profesor pues, por un lado, se le recrimina su impotencia para definir el conocimiento pertinente sobre sus prácticas y por el otro, no se le ofrece indicación alguna respecto a lo que podría haber hecho, en sus circunstancias concretas, para evitar la recriminación.

Así, la cultura profesional del docente que define su competencia como una cuestión de conocimiento práctico intuitivo, adquirido en forma tácita a través de la experiencia, se ve amenazada por el nuevo concepto de profesionalidad inmerso en la Investigación-Acción.

Por su parte con la Investigación-Acción los formadores se ven urgidos a renunciar a su

¹¹ Idem. p.p. 63-66.

estatus hegemónico tradicional y a constituirse en promotores del abandono de creencias y valores propios de la cultura que pretenden modificar y que debilita su rol de predominio.

Este cambio no se da sin resistencia. El formador se aferra al viejo esquema y se le dificulta llevar a la práctica los propósitos de la Investigación-Acción al no poder emanciparse de los supuestos del antiguo orden. A su vez, el profesor prefiere "que lo dejen solo" y refugiarse en el viejo recurso de la libertad de cátedra.

Por otra parte la cultura administrativa peligra cuando es el profesor el que organiza, evalúa y reporta públicamente su actividad en el aula.

No sorprende entonces el que la Investigación-Acción no se genere espontáneamente en las escuelas, ni el cúmulo de "razones" que unos y otros aducen para justificar la imposibilidad de su puesta en marcha.

Si esto es así ¿porqué insistir en el análisis y promoción de modelos como el de Stenhouse, cuando tanto parece estar en contra?

La respuesta en realidad es muy simple. Por insatisfacción de las condiciones educativas que privan en aquellos currículos cerrados, autocontenidos y sin espacio para la crítica y el cambio.

Stenhouse ofrece una alternativa que permite mirar la propia actividad de otra manera, resignifica la profesionalidad del docente y plantea un desarrollo curricular que interpela directamente a los actores principales del proceso educativo pidiéndoles respuesta y compromiso.

Con Stenhouse se recupera una utopía en un campo altamente necesitado de ellas.

4.3 LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN EN IZTACALA

En Iztacala no se realizaron experiencias de Investigación-Acción, en los primeros años, pero en las postrimerías de la década (1983) hubo actividades de evaluación curricular que se le aproximaron.¹²

En efecto, el Proyecto de Evaluación Curricular, sí orientó los esfuerzos y la actividad colectiva, sí sacudió algunas inercias pero, en esencia, el desarrollo curricular continuó con las viejas rutinas y los viejos esquemas. No hubo más cesión de espacios de poder que la que obligó el contacto de circunstancia coyuntural.

¹² Nos referimos al *Proyecto de Evaluación Curricular centrado en La Práctica Docente en el Plan Modular lar la Carrera de Medicina*. La experiencia se plasmó en un libro editado por la ENEP Iztacala en 1987. Compiladores Heshiki L., Valadez S. González A.

Estos contactos coyunturales, por otro lado propician el enfrentamiento no solo de los valores que sostienen las tradicionales culturas académicas de los actores, contra los que marca el ejercicio de una Investigación Acción Stenhouseana sino que además confronta los valores institucionales con los de los profesores.

Al respecto Dalin ¹³ califica estos enfrentamientos como conflictos de valores y de poder. Estos conflictos junto con otros de índole práctica y psicológica los identifica como "barreras a la innovación".

Acerca de los conflictos de valores, escribe lo siguiente:

Las innovaciones de importancia estarán siempre basadas en cambios relativos a objetivos educativos, sociales, políticos y económicos. Estos cambios reflejan a su vez modificaciones axiológicas y por tanto conflictos relativos a valores dentro de la sociedad.

Por su lado Furlán advierte

Modificar un plan de estudios es una tarea que va mucho más allá de la realización de una tecnología.

Se trata de un proceso de transformación social en el seno de una institución, en el que estallan múltiples conflictos más o menos explícitos, en el que se contrastan concepciones filosóficas, científicas, pedagógicas y políticas... El conflicto no tiene porqué expresarse bajo la forma de lucha abierta y agresiva; puede subyacer a la apacible tarea de los diseñadores, pero está presente en cada una de las opiniones que se vierten y en cada una de las decisiones que se toman. ¹⁴

Se afirma entonces que la modificación curricular se da en un ambiente de lucha soterrada o abierta en donde los diferentes intereses, presentes en toda comunidad educativa, se entrecruzan y chocan entre sí. Fijando nuestra atención en los docentes, podemos distinguir en aquellos años el enfrentamiento de sus intereses con los intereses institucionales al menos en dos espacios: dentro del aula y fuera de ella. Dentro del aula, el profesor, desde una posición conservadora, defiende su autonomía y la jerarquía que la tradición le confiere. Fuera de ella puede defender, desde una posición más avanzada, el reconocimiento a su carácter de profesional de la educación o bien, como de hecho sucedió en Iztacala, no llegar a enfrentamiento alguno y aceptar las "soluciones" institucionales.

Para ofrecer una interpretación de estos enfrentamientos y sus planteamientos resolutivos, utilizamos el método de esquemas valorativos al estilo Premfors ¹⁵. Para ello presentamos los cuadros 4.3 y 4.4 y 4.5.

¹³ Citado por Stenhouse, op. cit. p. 278.

¹⁴ Furlán, A. "Diseño de un Nuevo Plan de Estudios" en *Iztacala su Tiempo y su Gente*, op. cit. p. 121.

¹⁵ Premfors, R. "Conflicto de valores y políticas de Educación Superior" en la *Revolución Inconclusa*. K. Kovacs (Comp.) Ed. Nueva Imagen, México 1990, p.p. 28-56

CUADRO 4.3

ESPACIOS DE CONFLICTO

Investigación Acción	Cultura Tradicional	Autonomía	Jerarquía
Cooperación		NEGOCIACIÓN (Se cede en la acción)	
Respeto		IMPLICACIÓN (Se cede en el espacio)	

El cuadro 4.3 muestra los espacios de conflicto que se generan al cruce de los valores que permea la Investigación-Acción cooperativa y los valores de la cultura tradicional portados por los profesores. Todo bajo un arreglo matricial en el que las soluciones al conflicto son señaladas en los renglones.

A su vez los Cuadros 4.4, 4.5 y 4.6 muestran los espacios de conflicto y sus resoluciones cuando el enfrentamiento de los valores de los profesores para el reconocimiento de su profesionalidad y la demanda de confianza hacia la calidad de sus servicios, se contrastan con los mismos valores pero tal como pueden ser interpretados por la institución en su búsqueda de una educación de calidad.

El Cuadro 4.4 presenta las "soluciones" al conflicto planteadas desde el Modelo Medios-Fines.

El Cuadro 4.5 muestra las soluciones que pueden ser planteadas ante el enfrentamiento de los mismos valores pero desde el Modelo de Proceso. El Cuadro 4.6 presenta a su vez, la situación de la Iztacala de esos años. Detallemos.

CULTURA TRADICIONAL (Modelo Medios-Fines) Y CULTURA EMERGENTE (Modelo de Proceso) Cuadro 4.3

El enfrentamiento de los valores de la cultura tradicional representando los valores de los profesores que marca a la autonomía, y a la jerarquía (en el aula) como algunos de sus valores fundamentales, con los de la cooperación y el respeto, entre los valores que distinguen a la Investigación-Acción como representante del Modelo de Proceso, se dirimen en espacios de conflicto (representados por los cruces de valores) conflictos que pueden ser resueltos a través de la negociación y la aceptación de grados de implicación variables.

En efecto la corriente emergente que delinea la Investigación-Acción es vista con sospecha y alarma por el profesor pues socava un caro valor para su cultura tradicional: la

libertad de cátedra. Según Stenhouse ¹⁶ "hay que hacer concesiones en cuanto a la autonomía individual a fin de proporcionar una base para un trabajo en colaboración, "es necesario que se constituya una comunidad profesional. Y es en esta comunidad en la que ha de residir la autonomía profesional".

En este sentido, la aceptación por parte del profesor de una disminución de su autonomía individual en el aula puede darse, bien por una decisión personal para la realización de investigaciones cooperativas, o bien como negociación de grupo y ser efecto de proyectos de desarrollo institucional en los que se acuerden grados más elevados de participación del profesorado y un enfoque compartido de la planificación.

Al decir de Stenhouse una tradición así, de desarrollo o de evaluación curricular que tome en cuenta al profesor, ha de estar basada en la investigación y el desarrollo. En la negociación, se apelará a procedimientos para aumentar la comprensión de los participantes y para evaluar y desarrollar propuestas conjuntas. Como consecuencia se esperará una mayor implicación por parte de los involucrados.

¿Había en Iztacala una planificación institucional acorde a estos puntos? La respuesta es negativa. La situación que en Iztacala privaba para 1984, de ninguna manera se aproximaba a la descrita.

Por el contrario, el Proyecto de Evaluación, que es el que nos ocupa, cumple con las características que describe Schon ¹⁷ para el modelo de difusión Centro-Periferia en el que la innovación a ser difundida (en este caso el Proyecto de Evaluación) existe plenamente realizada antes de su difusión; se difunde desde el centro hacia sus usuarios y se controla centralmente tanto en su diseminación y perfeccionamiento como en el suministro de recursos e incentivos.

De esta manera la autoridad central controla el proceso y mantiene resguardados los valores de jerarquía y centralismo que le son propios. Impone desde la autoridad los lineamientos del Proyecto a los profesores sin negociación previa y sin la consiguiente consecución de un compromiso y una implicación más allá de lo formal por parte de los profesores.

Dentro de ese esquema cada actor defiende sus espacios de autonomía. El aislamiento y los valores de libertad individual son las que predominan. En el nivel del aula, no puede darse una Investigación-Acción.

INSTITUCIÓN Y DOCENTES

Por otra parte, la confrontación de demandas institucionales con las demandas de los

¹⁶ Stenhouse... op. cit. 243.

¹⁷ Idem. p. 282.

profesores definen conflictos que pueden ser resueltos ya sea a partir de la apertura de espacios de negociación reales como sugiere el Modelo de Proceso, sea con espacios de negociación que en el Modelo Medios-Fines resultan ser más simulados que reales pues las "soluciones" institucionales, se plantean desde el ejercicio de un poder sin interlocutores ni contrapesos.

Las demandas del Cuadro 4.4, mismas que se repiten en los Cuadros 4.5 y 4.6, se inspiran en el Modelo de Proceso de Stenhouse representado por los valores-demandas del profesor asentados en la columna del extremo izquierdo y por el Modelo Medios-Fines representado por los valores-demandas de la institución asentados en el renglón superior en el Cuadro 4.4.

El Cuadro 4.4 se genera entonces a partir de dos maneras distintas de percibir el desarrollo curricular. Una, más tradicional, recoge la mirada institucional y la otra plasma las demandas de profesores comprometidos con su práctica y con su desarrollo profesional.

A continuación exponemos lo que se interpreta por cada demanda.

DEMANDAS DE LOS PROFESORES A PARTIR DEL MODELO DE STENHOUSE.

Igualdad, como demanda de los profesores, se refiere al derecho de ser interlocutores en los acuerdos académicos institucionales en términos de igualdad en lo concerniente a las decisiones de índole académica campo en el que los profesores (la comunidad de profesores) son la autoridad.

Calidad, la calidad desde la perspectiva del profesor será entendida como aquella que se dará como consecuencia de la existencia de condiciones institucionales óptimas para una docencia creativa que cultive el desarrollo integral de los alumnos a partir del conocimiento, aplicación y verificación de los últimos adelantos en las ciencias educativas así como de la profundización creciente del contenido disciplinario a impartir.

Autonomía, se refiere al reconocimiento del profesor como un profesional de la educación con todos los derechos y obligaciones que tal profesionalidad implica.

La **Responsabilidad** como demanda del profesor a la institución se refiere al compromiso de impulsar al máximo el desarrollo curricular a través del respeto mutuo a los acuerdos académicos negociados conjuntamente.

DEMANDAS INSTITUCIONALES A PARTIR DEL MODELO MEDIO-FINES.

La **Calidad** educativa será interpretada como aquella que se logre a partir de la acción del profesor y pertinente a los proyectos institucionales. En este sentido se considerará

necesaria, mediante cursos, la capacitación y adecuación del profesor para el conocimiento y la puesta en marcha de tales proyectos.

Desde la institución la **Autonomía** del profesor tendrá su expresión en la libertad de cátedra en el aula y en la realización de investigaciones pero ambas definidas dentro de los espacios normativos que la institución provea.

La **Responsabilidad** que la institución demanda al profesor gira alrededor de su puntual y cabal asistencia y cumplimiento de sus obligaciones contractuales.

La exigencia de **Eficiencia** en la labor del profesor será institucionalmente compensada a partir del reconocimiento y el estímulo económico.

Estas distintas percepciones dan lugar, como se observa en los arreglos matriciales, a interpretaciones diferentes en las que, desde luego, se manifiestan los intereses de cada una. En este sentido los cruces generan espacios de conflicto que requieren ser resueltos. Se identifican ocho espacios de conflicto representados por el cruce de cada demanda con el resto.

Dentro de las soluciones que se plantean a partir del Modelo Medios-Fines cada demanda de los profesores en los diferentes ámbitos (renglones en el Cuadro 4.4) es desmantelada, vuelta a armar y resuelta en otro espacio de tal suerte que la demanda original queda irreconocible y neutralizada. La señalada en cada renglón y columna marcan las respuestas institucionales.

Así, la demanda de un trato de igualdad por parte de los profesores, las autoridades la traducen a términos salariales y la resuelven con negociaciones sindicales.

CUADRO 4.4

**ESPACIOS DE CONFLICTO Y SUS SOLUCIONES PLANTEADAS DESDE
EL MODELO MEDIOS - FINES**

Institución Profesor	Calidad (Pertinencia)	Autonomía (normativización)	Responsabilidad (asistencia)	Eficiencia (cumplimiento)		
Igualdad	SALARIOS (igual función, igual salario)					
Calidad	C U R S O S Y	C A P A C I T A C I O N	R E G L A M E N T O S P A R A	I N V E S T I G A C I O N	R E C O N O C I M I E N T O S	
Autonomía						A P E G O A L C U R R I C U L O P R E S C R I P T I V O
Responsabilidad						C O N T R O L E S
						I N V E S T I G A C I O N
			P A R T I C I P A C I O N L I M I T A D A			

ESPACIOS DE NEGOCIACIÓN SIMULADOS

La demanda de calidad en la enseñanza, la autoridad la traslada hacia el espacio curricular. La solicitud de autonomía, se resuelve con la apertura de espacios para la realización de investigación disciplinaria y la creación de la figura del investigador de carrera. La solicitud de responsabilidad, con la participación reglamentada.

Del otro lado las demandas de la institución (columnas cuadro 4.4) para los profesores con el propósito de mejorar su práctica, se traducen en ofertas de programas de trabajo académico obligatorio y en el reparto de reconocimientos y sanciones ¹⁸ en los que la voz de los profesores poco es escuchada.

Así pues, los Cuadros 4.4 y 4.5, presentan respectivamente una solución a los espacios de conflicto en una situación tradicional y otra alternativa ésta última más acorde con las propuesta stenhousiana.

En efecto, el Cuadro 4.5 presenta una solución para la demanda de igualdad en términos del reconocimiento del otro. De esta manera, los conflictos se abordan desde una perspectiva de negociación real, de respeto y de interlocución. La demanda de calidad se responde institucionalmente a partir de este modelo con una flexibilización curricular y con el apoyo a la actividad y desarrollo académico. La demanda de autonomía se reconoce mediante los programas de investigación con apoyo institucional a líneas de investigación educativa y otras. La responsabilidad respeta los acuerdos establecidos por los representantes reales de las partes en conflicto.

Lo señalado plantea la respuesta institucional a las demandas de los profesores que en el Cuadro 4.5 corresponden a los renglones. Las columnas a su vez representan la respuesta de los profesores a las demandas institucionales. Véase que a la demanda de calidad los profesores ofrecen la realización de una investigación pertinente al PEA y a lo acordado conjuntamente. De manera análoga se ofrece como respuesta a cada demanda institucional el respeto a lo establecido en la negociación académica. Lo anterior se traduce a la aceptación de los acuerdos en términos del compromiso y de su cumplimiento por parte de los profesores.

Un planteamiento de esta naturaleza conllevaría a la creación de un clima donde lo académico sería la meta compartida y el eje rector de las actividades de gestión educativa por lo que un desarrollo curricular cercano al modo de Stenhouse sería una consecuencia posible.

¹⁸ No consideramos que hoy, en 1999, los valores y las soluciones que se interpretan para 1984 en el Cuadro 4.3, hayan sufrido grandes modificaciones. Habría que añadir sí, (en el cruce de la eficiencia con los valores de los profesores) los Programas de estímulo a la Productividad Académica y otros como el de Fomento a la Docencia y Estímulo a la Asistencia de creación relativamente reciente y que buscan beneficiar económicamente a los docentes.

El primer programa mencionado, empero, ha sido severamente criticado por los propios académicos pues se afirma que favorece los trabajos "al vapor", la competitividad desleal entre los investigadores y profesores y pervierte su intención de perfeccionamiento académico.

CUADRO 4.5

ESPACIOS DE CONFLICTO Y SUS SOLUCIONES PLANTEADAS

DESDE EL MODELO DE PROCESO

Institución Profesor	Calidad (Pertinencia)	Autonomía (normativización)	Responsabilidad (asistencia)	Eficiencia (cumplimiento)		
Igualdad	I N V E S T I G A C I Ó N P E R T I N E N T E A L	P. E. A. Y A L O S A C U E R D O S	R E G L A M E N T A C I Ó N A C O R D A D A	INTERLOCUCIÓN	C O M P R O M I S O L O S A C U E R D O S	C U M P L I M I E N T O D E A C U E R D O S
Calidad				FLEXIBILIDAD Y DESARROLLO CURRICULAR CON BASE AL MODELO DE PROCESO		
Autonomía				APOYO A LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA		
Responsabilidad				RESPECTO A LOS ACUERDOS ACADÉMICOS		

ESPACIOS DE NEGOCIACIÓN REAL

CUADRO 4.6
CONDICIONES EN IZTACALA

Institución Profesor	Calidad (Pertinencia)	Autonomía (normativización)	Responsabilidad (asistencia)	Eficiencia (cumplimiento)	
Igualdad	A S I S T E N C I A A C U R S O S D E	L I B E R T A D D E C Á T E D R A	INTERLOCUCIÓN (Limitada)	C O N T R O L D E A S I S T E N C I A	E X Á M E N E S D E P A R T A M E N T A L E S
Calidad			FLEXIBILIDAD CURRICULAR (Sólo en los inicios de cada Módulo)		
Autonomía			PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (Limitada)		
Responsabilidad			RESPECTO DE ACUERDOS (Sin interlocución no existirán acuerdos sólo reglamentos y funciones)		

ESPACIOS SIN DEMANDAS SIN NEGOCIACIÓN NI CONFLICTO

¿Qué condiciones tendrían que existir para recrear un desarrollo curricular así? Enumeremos las principales.

Ambiente con:

1. Proclividad al cambio.
2. Insatisfacción con lo prevaleciente
3. Voluntad política tanto del país y de la institución como por parte de los profesores.
4. Recursos (económicos, físicos, humanos...)
5. Conocimiento de otras alternativas de desarrollo curricular.
6. Personal preparado para generar, implementar, difundir, apoyar y realizar el seguimiento de la propuesta.

¿Qué condiciones se cumplían en la ENEPI en la década en la que nos ubicamos?

Creemos que todas pero el desarrollo curricular marchó por otro derrotero. En el Cuadro 4.6 se da cuenta de lo que correspondería a Iztacala en el tiempo estudiado.

En el cuadro citado se mantiene el mismo esquema matricial y las mismas demandas que en el 4.4 y 4.5 pero debe tomarse en consideración que entonces no había más exigencias por parte de los profesores que la existencia de condiciones para ser capacitados como profesores modulares y la consecución de una estabilidad laboral. La institución proporcionaba ambas. La necesidad era mutua y la tolerancia también. El conflicto no aparecía explícitamente en esos primeros años o era mínimo.

Iztacala era al mismo tiempo, producto y creador de un modelo de organización y de funcionamiento académico y administrativo.

A partir de él se ensayan prácticas y formas inéditas de relación entre profesores y autoridades. Sin embargo ubicados en el Cuadro 4.6 la interlocución no existía y de haberla (cuando se buscó la participación de profesores en las discusiones de diseño curricular) era selectiva y limitada.

El apoyo se daba en la promoción de aquellas actividades académicas de interés institucional. Por ejemplo, para el programa de formación de profesores.

Por su lado, en la investigación de pregrado se ensaya el Programa de Investigación Troncal de las carreras pero sólo se abre para profesores de asignatura contratados por 30 ó 40 horas. La investigación era precaria y para 1982 se reporta que sólo se han emprendido algunos trabajos en el área de psicología y bioecología.¹⁹

¹⁹ *Memorias...* op. cit. p.p. 112-113. Se aclara que el Proyecto de Investigación Troncal fue implementado para los profesores de asignatura (no de carrera) a los que se descargaba del 10 al 20 por ciento de las horas contratadas para la realización de actividades de investigación. Para los profesores de carrera se reservaba la modalidad de realización de proyectos individuales de investigación.

En cuanto a los profesores, aceptan de buen grado lo que la institución les ofrece. Asisten a cursos (comisionados al CEUTES, CISE...) y a los programas de formación que en Iztacala se diseñan para ellos.

Son anuentes al control de asistencia y al control de avance académico. En términos generales se reacciona no se acciona a las medidas institucionales. La libertad de cátedra sigue siendo un valorpreciado y un refugio para los pocos inconformes.

¿Podría acaso haber sido de otra manera?

¿Podría haberse dado un mayor acercamiento a planteamientos de desarrollo curricular al modo de Stenhouse?

La respuesta a ambas preguntas es negativa. Iztacala y las relaciones académicas que allí se gestaron fue un producto de su tiempo con todas sus bondades y todas sus limitaciones.

La década de 1975 a 1984 estuvo signada por una enorme actividad y un gran compromiso por parte de las personas que la vivimos. El reto de crear alternativas curriculares fue asumido a cabalidad por quienes compartimos esa responsabilidad. Adicionalmente, la personalidad, sensibilidad, conocimiento e inteligencia de un líder carismático como lo fue el Dr. Héctor Fernández Varela Mejía (primer director de la ENEPI) y las personas con las que se rodeó, contribuyeron a la construcción de un ambiente tal vez próximo al necesario para un desarrollo stenhousiano pero carente del personal suficiente con la madurez, la edad, los conocimientos y la experiencia indispensables para prefigurar y llevar a las aulas una propuesta de desarrollo de ese tipo

En efecto, algunas de las características fundamentales de la propuesta de Stenhouse²⁰ como "la de basar la calidad académica en la autonomía profesional del docente, la existencia de una tradición pública que apoya la discusión y un enfoque compartido de la planificación (basada en la investigación y el desarrollo)", no se dieron en Iztacala o se dieron muy incipientemente.

Al igual que no se dio la consolidación de una comunidad "plenamente interactuante" que Stenhouse considera necesaria para que prospere "una rica y compleja tradición cultural de cooperación, mediante investigación y desarrollo.

Si la calidad de las escuelas depende, como afirma Stenhouse²⁰, de la calidad del compromiso de los individuos respecto a las mismas", ésta no se logra a plenitud, cuando el compromiso es asumido fundamentalmente por la cúpula directiva.

Si la inducción al compromiso no se propaga debidamente o no toca a los profesores, la

²⁰ Stenhouse... op. cit. 242, 243 y 244.

búsqueda de eficiencia por parte de la institución "puede revelarse como una ilusión"²⁰.

Esta ilusión puede fortalecerse en una escuela en la que se respalde la autonomía profesional de los profesores pero que se limite a reafirmar sólo al individuo como tal y no se apoye al claustro de profesores para que constituya dinámicas de perfeccionamiento continuo basado en la autocritica sistemática y dentro de una tradición común de investigación y desarrollo curricular e institucional.

Nuevamente, desde la perspectiva de Stenhouse resalta el profesor y la importancia de su rol, su involucramiento y su compromiso con los programas de mejoramiento académico.

En Iztacala se osciló inestablemente entre los extremos de una eficiencia ilusoria y una eficiencia real dependiendo de la carrera, área y el grado de compromiso de los profesores con el modelo los planes modulares y el modelo de la escuela. No se construye en general una actitud de autocritica o de cuestionamiento a la propia práctica.

Los profesores en Iztacala se instalan en una capacitación instrumental basada en un aprendizaje de tácticas didácticas ajeno al desenvolvimiento de un sentido crítico hacia el currículo "bien del mensaje, bien de su aplicación práctica en las aulas escolares" y por lo tanto el logro de sentido crítico no se cumple ²⁰

Lo deseable en una innovación educativa no consiste en que perfeccionemos tácticas para hacer progresar nuestra causa, sino en que mejoremos nuestra capacidad de someter a crítica nuestra práctica a la luz de nuestros conocimientos y nuestros conocimientos a la luz de nuestra práctica.

En suma, tenemos que concluir que en la década en la que se ubicó este estudio, el desarrollo curricular en Iztacala distó de ser como el propuesto por Stenhouse. Empero, creemos haber demostrado que sí se dieron acercamientos y que éstos han contribuido a la construcción de un ambiente en Iztacala en el que el cambio hacia una mayor aproximación hacia planteamientos alternativos de mejoramiento curricular aún es posible.

4.4 IZTACALA HOY

Terminaremos este trabajo, planteando la existencia teórica de las condiciones mínimas para probar el desarrollo curricular, el desarrollo de un área o de un curso de alguna de las carreras de Iztacala al estilo de Stenhouse. Se afirma que estas condiciones pueden conjugarse para estructurar, en el contexto actual, proyectos de desarrollo académico alternativos. ¿A qué condiciones se alude?

Enumeremos algunas relacionadas con el clima institucional, los profesores y los aseso-

²⁰ Idem. p. 285

res pedagógicos.

Clima Institucional.

En cuanto al clima institucional, éste está permeado por el Plan de Desarrollo 1997-2000 del Dr. Francisco Barnés de Castro, actual rector de la UNAM. ²¹ Dicho plan anuncia la renovación de la UNAM y en él se señala que

“los modelos educativos y los planes de estudio habrán de experimentar profundas transformaciones... la nueva pedagogía permitirá orientar a los jóvenes al desarrollo de capacidades y destrezas educativas, a la selección apropiada de la información, a la habilidad para formular preguntas más pertinentes y encontrar respuestas más apropiadas... la labor del docente universitario se tendrá que orientar hacia la formación de habilidades de razonamiento y formación de valores... si la universidad debe ser una instancia transformadora de la sociedad... (esto) solo sería posible mediante la promoción y fortalecimiento de proyectos de docencia e investigación con enfoques multidisciplinarios...”

No se continuará la reseña del Plan de Desarrollo del rector Barnés pero sí subrayamos que los “principios que orientan el cambio” y los “Programas estratégicos” recuerdan el contexto de apoyo institucional al cambio en y de la propia institución que se dio en los setenta.

La descentralización de los procesos y servicios y la nueva estructura institucional que impulsará la conversión de la UNAM en un sistema de *Campus*, favorecerá en Iztacala formas de decisión más independientes en aproximación al “estilo inglés” menos centrado en liderazgos de acción y “más en crear un clima en el que la acción tenga lugar”
22

A lo anterior no se adiciona a un contexto universitario nuevamente favorable al cambio y a la innovación y que se concretiza en la existencia actual de programas de apoyo económico para el desarrollo de investigación educativa realizada por y para profesores como los llamados PAPIME (Programa de Apoyo a Programas Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza).

Existe el espacio de la División de Investigación en la que pueden inscribirse proyectos específicos de Investigación-Acción, (o análogos) ya sea adscritos a una línea de investigación existente o como una propuesta nueva. Además de este espacio, las Jefaturas de Carrera a través de los jefes de asignatura, pueden como lo han hecho hasta ahora apoyar acciones puntuales o propuestas más ambiciosos de mejoramiento en el aula. A su vez las Divisiones (o las Secretarías de reciente creación) de Educación Continua, de Posgrado e Investigación pueden en proyectos que así lo ameriten aportar el recurso

²¹ Proyecto de Plan de Desarrollo 1997-2000. Gaceta UNAM. Suplemento Especial. Cd. Universitaria 13
Noviembre de 1997. p.p. V-IX.

²² Stenhouse... op. cit. p. 250

humano especializado para conformar grupos de trabajo inter y multidisciplinario.

Profesores

En relación a este aspecto en cada carrera (excepto tal vez en Optometría por su reciente inclusión como carrera en el ámbito de Iztacala) se han venido conformando núcleos activos de profesores interesados en la realización de investigación educativa ²³. Existe asimismo un porcentaje no despreciable de profesores de carrera ²⁴ dentro de esos núcleos activos por lo que como tales, disponen del tiempo para realizar la investigación educativa aludida, no sólo como un derecho sino como una obligación contractual. En su mayoría, los profesores de carrera activos en la Investigación Educativa son personas con años de experiencia docente ²⁵ en su disciplina y con un cierto mínimo bagaje teórico en cuestiones educativas adquirido a través del tránsito por los cursos ofrecidos tanto por las instancias locales (Depto. de Pedagogía, Div. de Educación Continua, Jefaturas de Carrera) como universitarios (CLATES, CEUTES, CISE). ²⁶ Algunos otros profesores cuentan con una formación más completa al haber obtenido el grado de Maestría o Doctorado en áreas relacionadas con lo educativo.

Asesores Pedagógicos ²⁷

Cada Jefatura de Carrera (excepto psicología que tiene un área de psicología educativa) cuenta con uno o dos asesores pedagógicos con amplios conocimientos y experiencia en su campo, dispuestos a la colaboración en el desarrollo de las líneas de fortalecimiento docente que la Escuela, las Jefaturas de carrera e incluso los profesores consideren importantes.

Iztacala tenía en 1984 y tiene ahora en los noventa: a) espacios institucionales, b) profesores proclives a interesarse y beneficiarse con la realización de ejercicios de perfeccionamiento stenhousianos y, c) asesores pedagógicos expertos que podrían fungir como

²³ Ver trabajos realizados por estos grupos en las memorias de los Coloquios de Investigación de Iztacala, II Congreso de Inv. Educativa, Congresos AMIE... etc.

²⁴ En los últimos años ha crecido la planta de profesores de carrera en cada área.

²⁵ Iztacala vive ahora una etapa de madurez en su profesorado, con un cuerpo docente consolidado y con la vasta experiencia que le otorga el estar conformado con un número importante de profesores fundadores.

²⁶ Si bien se está consciente de que los cursos de tales instancias no perseguían y mucho menos logran una formación para la investigación (Díaz Barriga A. *Tarea Docente*. Nueva Imagen 1993. p.p. 26-28) si consideramos que inducían al profesor a mirar la tarea docente y su problemática a partir de otros referentes y lo introducían a un campo de incertidumbre y dudas. Se piensa en aquellos profesores que con esa precaria información se aventuran a probar y a reportar los resultados de sus pruebas en el aula y en el proceso se van fortaleciendo como docentes y perfilándose como investigadores sin dejar ni des cuidar su actividad docente ni pretender instalarse en la segunda figura, la de investigador.

²⁷ A partir de 1990, los pedagogos dejan de conformar una instancia académica independiente. El Departamento de Pedagogía desaparece y los pedagogos que lo conforman son adscritos como asesores a las diferentes carreras.

facilitadores externos en la Investigación-Acción ²⁸ o alguna otra investigación que persiga propósitos similares.

¿Qué haría falta entonces para que Iztacala fuera un centro de trabajo académico innovador y alternativo? Desde luego fundamentalmente y en primer lugar, la voluntad e interés de los diferentes claustros de profesores y/o de los profesores individualmente de mejorar su práctica. En segundo lugar sería deseable (pero no necesariamente indispensable) contar con la propia voluntad político-administrativa para apoyar institucionalmente proyectos de la índole planteada. En este sentido haría falta la elaboración de un **Proyecto de Desarrollo Curricular Integral** en el que la academia ocupe el lugar central que le corresponde.

En este escenario, como en cualquier otro en el que se pudiera pensar, las personas que sostienen las estructuras institucionales profesores y autoridades son las llamadas a realizar los cambios. En la década 1975-1984 las personas que conformaban el Departamento de Pedagogía y la visión de los directivos en turno proporcionó para Iztacala un Proyecto que sacudió inercias y movilizó a la comunidad con una energía explosiva de tal magnitud que aún ahora se perciben sus ecos.

Consideramos a más de diez años de distancia de aquella experiencia, que la ocasión es nuevamente propicia para que tal vez ahora los profesores o nuevamente los funcionarios perciban la importancia actual de impulsar programas que aporten nuevas dimensiones y nuevas herramientas teóricas, metodológicas y prácticas para incidir en un desarrollo curricular centrado, entre otros posibles elementos, en el perfeccionamiento del docente.

Creemos que la puesta en marcha de una experiencia de esta naturaleza, así sea parcialmente, contribuirá a que los profesores involucrados resignifiquen su tarea de docencia a través de la recuperación de la dimensión intelectual a la que alude Díaz Barriga. ²⁹ En efecto, la propuesta de Stenhouse responde al "problema central... de crear condiciones para restituir al docente la dimensión profesional, intelectual y social de su labor" y se plantea como una estrategia posible para que "los maestros puedan formar grupos de trabajo que les permita enfrentar los diversos retos que tienen frente a sí".

Finalmente consideramos con Stenhouse que "el perfeccionamiento a largo plazo de la educación mediante el empleo de investigación y desarrollo depende de la creación de diferentes expectativas dentro del sistema y del diseño de nuevos estilos de proyecto que estén en armonía con aquellas expectativas" ³⁰.

²⁸ Es importante reiterar que un desarrollo curricular bajo el modelo de Stenhouse no se considera una panacea o el único camino para "resolver" la problemática curricular. No es nuestra intención saltar de un evangelio a otro. ¡Eso sería ir en contra del propio Modelo! Creemos sí que es un camino prometedor que amerita que sea sometido a prueba.

²⁹ C.F. Díaz Barriga, A. *Tarea Docente*. op. cit. p.p. 110-114.

³⁰ Stenhouse... op. cit. p. 290.

4.5 Stenhouse hoy

La obra de Stenhouse trascendió a su autor a su tiempo y ha traspasado las fronteras de su país.

En Latino América nos ha llegado desde traducciones de editoriales españolas ³¹, pero su influencia en México no ha tenido aún ni la fuerza ni el vigor que ha conservado en el ámbito intelectual de aquel país europeo.

Las ideas de Stenhouse impregnan no solo el trabajo teórico de Pérez Gómez o Gimeno Sacristán ³² sino que se reconoce en las propuestas de diseño curricular de Cesar Coll ³³ y en los trabajos ambientalistas de Javier Benayas ³⁴

Stenhouse aparece como referente y antecedente en los trabajos de los australianos Carr y Kemmis ³⁵ y sus posturas mantienen una clara línea de continuidad con las desarrolladas por Grundy ³⁶ y Elliot ³⁷ en Inglaterra.

En cada lugar, Stenhouse es interpretado y reinterpretado pero su trabajo original continúa permaneciendo como núcleo inspirador para el análisis, para el debate o para la práctica.

En este último sentido en el de la práctica, Elliot (1993) realiza sus propias aportaciones al cambio educativo desde la investigación acción.

En efecto, conviene aclarar que una aplicación inmediata o apresurada de las ideas de Stenhouse no es posible. De hecho, cualquier estrategia de perfeccionamiento de profesores basada en Stenhouse, tendrá que tomar en consideración los resultados que reportan los que han cultivado su escuela.

Por ejemplo, según Elliot (1993) deberá distinguirse entre las dos tendencias principales que se han ido perfilando en los trabajos de promoción de una práctica reflexiva en los profesores, pues la adhesión a una u otra determinará las estrategias de formación a seguir.

³¹ Se alude a la Editorial Morata y a la Editorial Paidós.

³² Gimeno, S. J. *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Ed. Morata. Madrid 1988.

³³ Coll, C. *Psicología y Currículum*. Ed. Paidós. Barcelona 1987. En sus consideraciones respecto al currículum, Coll reconoce estar próximo a Stenhouse "en lo que entiende por currículum". p.p. 30 y 31.

³⁴ Benayas, J. *Viviendo el paisaje*. Fundación Nat West y Fundación para la Investigación y el Desarrollo (FIDA). Madrid. 1994.

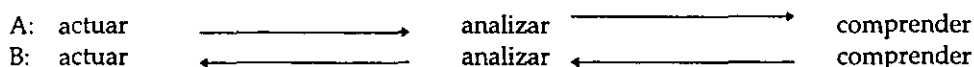
³⁵ Carr, W. Kemmis, S. *Teoría crítica de la enseñanza*.

³⁶ Grundy, S. *Producto o Praxis del Currículo*. Madrid. Ed. Morata. Madrid. 1991.

³⁷ Elliot, J. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Ed. Morata 1993.

La diferencia entre estas tendencias, se presenta en dos aspectos: 1) en la forma de encarar la solución de los problemas prácticos en el aula, y 2) en la forma en que se supone el profesor puede acceder a la comprensión de su práctica.

En la primera tendencia, se proponen dos modelos especificados por la dirección en la que se tomen las flechas en el siguiente esquema.



La dirección A hacia la derecha prioriza la acción en el aula y después se aboca a su comprensión fuera de ella. Por su lado, la dirección hacia la izquierda plantea primero la comprensión fuera del aula, para apoyar la acción posterior dentro de la misma.

La segunda tendencia se basa a su vez en dos diversas concepciones de la Investigación-Acción. Una se apoya en la teoría crítica de Habermas y suele representarse como un proceso en el que, la elaboración de teoría por parte de los profesores, depende de una fuente externa. La otra concepción, de la Investigación-Acción representada por Elliot (1993) sostiene, basado en sus experiencias, que con una orientación mínima los profesores a partir de la auto comprensión de su práctica, pueden constituir la en fuente de autoreflexión crítica y de acción emancipadora.

No se abundará más en estas diferencias.

Baste lo anterior para evidenciar la complejidad que representa el seguimiento cuidadoso y reflexivo de propuestas como la de Stenhouse. Tal complejidad sin embargo, no debe desanimar su análisis y hacer uso de su potencialidad explicativa y aplicativa como se ha ya probado en otros ámbitos. Resistiremos la tentación de plantear una propuesta de desarrollo curricular para Iztacala más allá de las recomendaciones generales que ya se dieron o de otras que pudieran desprenderse de los análisis que conforman este estudio. Tal propuesta tendría que ser realizada no por un individuo sino por un equipo de trabajo y con apoyo institucional preferentemente.

Hemos realizado un largo recorrido. Creemos haber planteado una manera diferente de mirar a Iztacala y de mirarnos como actores desde los apoyos teóricos aportados por Stenhouse. Más allá de lo enriquecedora e iluminativa que resultó en lo personal esta experiencia, consideramos que con ella podemos realizar algunas contribuciones restitutivas al ámbito que fue el objeto de este estudio. Enunciamos a continuación algunas de las que podemos percibir enunciadas muy brevemente:

- Proveer algunos elementos para avanzar en la definición de posibles líneas de desarrollo curricular en la Iztacala del mañana.
- Contribuir a la comprensión de algunas prácticas educativas en el contexto y tiem-

po estudiado.

- c) Coadyuvar al conocimiento y difusión de la historia de Iztacala.
- d) Valorar y reconocer las experiencias vividas por quienes construyeron esa historia.
- e) Ayudar a revelar los conjuntos de valores que atraviesan los diseños y las prácticas curriculares.
- f) Contribuir a conformar una cultura de autoevaluación y de autocrítica.
- g) Animar a otros actores a analizar su experiencia y someterla a debate público.
- h) Contribuir a reconstruir los hechos del pasado para tomarlos como base y guía para el presente y para el futuro.

CONSIDERACIONES FINALES EXPECTATIVAS DEL PRIMER CAPÍTULO Y OTRAS CONCLUSIONES

No fue posible en la década estudiada que en la ENEPI se dieran las condiciones para una investigación cooperativa, además de las razones ya expuestas, por la carencia de un lenguaje común con el investigador y por la apenas incipiente autopercepción del profesorado como profesional docente más aferrados a su identidad de formación disciplinaria.

La identificación de los profesores con su nuevo rol apenas se prefiguraba en muchos de ellos por lo que en esas condiciones difícilmente el profesor común podía concebir la idea de percibirse a sí mismo como colaborador y mucho menos como investigador educativo.

Así pues, un desarrollo curricular sostenido por la investigación de ese profesor amplio como lo preconiza Stenhouse no se dio en la Iztacala. Lo que sí se dio por parte de ese profesor inexperto fue la aceptación del Modelo Medios-Fines pues tenía la bondad de ofrecerle seguridad y soluciones al "que hacer" en el aula distribuyendo su tiempo de manera acuciosa y detallada.

Como consecuencia, el predominio de este modelo conllevó a una práctica evaluativa de *pretest-postest* corriéndose el riesgo de valorar sin explicar.

Por otro lado, si bien el ideal de Stenhouse, (de que el propio currículo aliente una investigación y un programa de desarrollo personal para el profesor mediante el cual pueda aumentar progresivamente la comprensión de su propia labor y perfeccione así su enseñanza) no pudo lograrse en Iztacala, sí se sembró en los profesores la conciencia de la complejidad del acto educativo y el conocimiento y la aceptación casi generalizada de que una enseñanza de éxito no se sustenta exclusivamente en el mero dominio disciplinario.

Esta aceptación y cambio de perspectiva es de fundamental importancia pues aparece en una Escuela inserta en el campo biomédico que tradicionalmente sostiene como requisito único para impartir clases una formación previa en el área de docencia.¹ Tal cambio de perspectiva contribuye asimismo a conformar una práctica educativa en la que el experto en educación tiene cabida en el aula y la figura dual del "profesor-profesional disciplinario" empieza a destacarse por sobre la figura "profesional disciplinario-profesor" prevaeciente hasta entonces.

¹ Se piensa en biología, medicina y odontología, aunque en estas últimas se considera también altamente deseable que el profesor tenga experiencia profesional.

Lo anterior crea las condiciones mínimas indispensables para la realización de investigaciones cooperativas.

Aún con ello, en aquellos años se estuvo lejos de alcanzar "el compromiso de poner en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo y estudiar el propio modo de enseñanza" como Stenhouse aconseja, lo que se consiguió fue que el profesor inexperto reconociera esa realidad y que aceptara de buen grado u obligadamente los apoyos, cursos, talleres y sugerencias que proveía internamente el Departamento de Pedagogía de la ENEPI y externamente del CEUTES.

Dentro de tal esquema sin embargo, los espacios estaban bien delimitados: el pedagogo actuaba fuera del aula y el profesor dentro de ella. Se mantenía y reproducía la separación "natural" entre los roles de cada cual. La acción educativa como responsabilidad del profesor. La reflexión de la misma como responsabilidad del pedagogo (en su calidad de investigador profesional).

Por otro lado, la etapa de implementación de los nuevos proyectos modulares no escapó de generar en la ENEPI lo que Mac Donald ² llama una ola de molestia y sensación de incompetencia pues afirma "suprime competencias adquiridas y exige de todos el desarrollo de otras nuevas... el malestar se resuelve de un modo u otro mediante el retorno a la práctica previa o por la adopción de nuevas capacidades y estructuras". En efecto esta situación aparece en Iztacala junto con las "soluciones al malestar" que Mac Donald señala. En general se han dado las dos modalidades con un predominio de la primera en la primera época. En biología y quizás también en el resto de las carreras con los años ha surgido un comportamiento docente híbrido con el que se ensaya y se va consolidando una nueva relación con los alumnos ³ más sensible y comprometida.

Lo anterior alimenta la esperanza de un aumento en la calidad de la práctica educativa de la ENEPI pues con Stenhouse creemos que "la calidad de las escuelas depende de la calidad del compromiso de los individuos con respecto a las mismas" ⁴ de otra manera solo podrá aspirarse a una eficiencia conseguida a través de una constante rendición de cuentas según los productos.

En cuanto a la etapa de evaluación, última de este estudio, como se ha asentado atrás el entusiasmo levantado por el ejercicio colectivo de evaluación curricular fue disminuyendo poco a poco al dejar de mantenerse las estructuras de comunicación y apoyo hacia los profesores y asesores involucrados.

² Citado por Stenhouse... op. cit. pag. 227.

³ Ruiz Carrillo E. y Ulloa Lugo N. Análisis de las valoraciones subjetivas del docente en su Práctica Educativa, Área de Físicoquímica. *Memorias XVII Congreso de Investigación de la ENEP Iztacala*. Noviembre de 1998.

⁴ Stenhouse... op. cit. p. 244.

La rutinización de la práctica educativa surgió como inevitable.

Así pues, parece ser necesario que la escuela que desee mantenerse a la vanguardia de los cambios actuales, tendrá que tomar en cuenta la sugerencia de Hoyle⁵ en el sentido de considerar "un cambio en su organización que institucionalice la innovación curricular en la escuela y que abra el camino a un programa continuo de perfeccionamiento, en lugar de abalanzarse a una súbita y radical solución al problema...". Tendrá que promover el tener una comunidad comprometida con ella y que aspire a un mejoramiento autocrítico permanente en su práctica educativa y el desarrollo curricular.

Apoyados en la información revisada a lo largo de este estudio es posible establecer algunas consideraciones y conclusiones alrededor de las expectativas planteadas al final del capítulo uno.

CONSIDERACIONES Y CONCLUSIONES

El cambio que se esperaba en relación con "un alejamiento del enfoque tyleriano original" en posteriores diseños curriculares no se cumplió. La influencia de Tyler siguió siendo predominante en la década estudiada y aún continúa siéndolo, más o menos matizada, en los noventa⁶.

Por otro lado la esperada evolución de la práctica docente sustentada en un eclecticismo teórico poco explicitado, sí se dio en algunas áreas y se puede reconocer en los trabajos presentados por los profesores en las memorias de las Jornadas de Aniversario, pero básicamente se mantuvo en cada carrera⁷ la propuesta docente curricular original.

Asimismo, aunque no han habido estudios sistemáticos que evalúen "las repercusiones en el aula de la puesta en marcha de la UIICSE" (Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y Educación), esta circunstancia despertó el interés de los docentes y abrió cauces para la realización de una investigación básica disciplinaria vinculada principalmente con los diversos estudios de posgrado que se ofrecían localmente y con el interés por parte de los profesores de profundizar en el contenido de su asignatura.

Sin embargo esta apertura hacia la realización de investigación de corte disciplinario tuvo y sigue teniendo una cobertura limitada. Por otro lado debe señalarse que como tendencia positiva, aunque hasta ahora selectiva, la reproducción de la estructura de separación entre la investigación y la docencia ha sufrido una disminución con la experiencia en años recientes de la incorporación de la ENEPI al Programa de Alta Exigencia

⁵ Stenhouse... op. cit. idem, p. 230.

⁶ C. F. Plan de Estudios de la Carrera de Biología (1994).

⁷ Con la excepción de la carrera de psicología en la que se dieron otras condiciones particulares de cambio.

Académica (PAEA) constituido por grupos de alumnos distinguidos a los que se les solicita una dedicación especial y un compromiso de tiempo completo con el estudio para los que el espacio de la UIICSE está abierto.

Este beneficio no se vislumbra como susceptible de generalizarse para todos los alumnos por lo que de continuar de esta manera, se percibe la intención de fortalecer un esquema de élite que amplíe los nichos de excelencia (ya existentes en el posgrado) a la licenciatura, en detrimento tal vez de aquellos otros dirigidos a atender a las mayorías. Un estudio detallado de la contribución tanto de UIICSE como de los programas de Investigación Troncal como factores que han influido en un aumento en la calidad de la enseñanza o en el aprendizaje, en la ENEPI está aún por realizarse.

Contrariamente a lo esperado, los planes modulares no lograron vencer en la década estudiada la proclividad del docente medio hacia una enseñanza verbalista. Empero, ha habido avance en la dirección de considerar enfoques didácticos más centrados en el trabajo grupal. Por otro lado, el esclarecimiento e implicaciones en Iztacala de una perspectiva interdisciplinaria integral, continuó y continúa siendo insuficientemente aclarada y persiste como una meta a alcanzar. Los esfuerzos en esa dirección todavía en la actualidad son inexistentes. De igual manera la expectativa de una evaluación del aprendizaje acorde a los planteamientos novedosos en los currículos, no se ha cumplido toda vez que tales planteamientos modulares no se cubrieron a la letra. La evaluación ha persistido mayormente alineada a la corriente skinneriana de relevar el producto por sobre el proceso. El apoyo institucional necesario para promover y consolidar un cuerpo de profesores profesional y comprometido con los planes modulares y la docencia "capaz de aplicar novedosas técnicas pedagógicas" nunca fue suficientemente definido ni concretado. En la carrera de biología, se percibe aún esta indefinición en el ejercicio actual de llevar a la práctica la nueva propuesta del plan modular modificado.

Como balance final podemos afirmar que las expectativas desprendidas de un planteamiento curricular que prometía cambios en la práctica de los profesores y en la formación de sus egresados se cumplieron solo parcialmente en esos años. Quedó sin embargo una herencia valiosa de esfuerzos, de ensayos y aproximaciones, de encuentros y desencuentros de aciertos y desaciertos en la práctica curricular en Iztacala.

Tal experiencia está ahí para ser mirada y aprovechada.

ÚLTIMOS COMENTARIOS

En resumen, este trabajo como estudio de evaluación iluminativa ha presentado una lectura entre otras muchas posibles. Hemos realizado un recorrido por la historia de la ENEP Iztacala en sus primeros diez años.

Hemos realizado una interpretación de su devenir apoyados en el uso de categorías desprendidas del Modelo de desarrollo curricular de Stenhouse como un ejercicio de evaluación iluminativa. Hemos analizado el proyecto de Iztacala en los primeros diez años, sus influencias, antecedentes y algunas de sus consecuencias en la práctica docente. Pretendimos describir y documentar lo que supuso participar en ese esquema de desarrollo académico.

Asimismo hemos sostenido la tesis de que en Iztacala en la década estudiada si se innovó así haya sido parcialmente y que puede ser, en el contexto actual, terreno fértil para innovaciones futuras.

En 1984 el Proyecto de Evaluación Curricular y el planteamiento del Proyecto de Investigación Troncal abrieron oportunidades de desarrollo curricular y de perfeccionamiento docente para Iztacala.

Los años por venir plantean un campo de renovadas posibilidades de desarrollo curricular y de perfeccionamiento docente alternativos que hay que explorar, a la luz del avance del conocimiento y de otras experiencias ya probadas. Con Stenhouse se presenta una de ellas.

Un ciclo se cierra y otro parece abrirse en la ENEP Iztacala.

FUENTES DE CONSULTA

A.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón A. *El Consejo Universitario* Sesiones de 1924-1977. UNAM, 1979.
- Alarcón A. *El Consejo Universitario* Sesiones de 1978-1980. UNAM, 1981.
- Aparicio A. "El discurso médico" en *Cuadernos de estudio* del departamento de ciencias sociales y de la conducta. Dr. Mario Cárdenas. Editor. ENEP Iztacala No. 1, Primer Semestre de 1980.
- Apostel L., Berger, G., Briggs, A. y Michaud G. *Interdisciplinariedad. Problemas de enseñanza y de la investigación en las universidades*. ANUIES México 1975.
- Apple M. y King N. "¿Qué enseñan las escuelas?" En *La Enseñanza su Teoría y su Práctica*. J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez Compiladores, Ed. Akal, Madrid, España. 2ª Edición, 1985.
- Apple, M. *Política, Economía y Poder en Educación* ENEP. Aragón UNAM, Fac. Filosofía y Letras, ANUIES UAH. Editorial Universitaria, 1990.
- Arredondo, M. et al. "Vinculación Docencia-Investigación" en *Memorias del Foro Docencia Investigación*. Colección Pedagógica Universitaria 16 Universidad Veracruzana. Julio-Diciembre 1987.
- Ausubel, D. *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Trillas. México 4ª Reimpresión 1982.
- Barabtarlo, A. "La investigación-acción en los currícula de formación docente" en *Memorias del Foro Docencia Investigación*. Colección Pedagógica Universitaria 16 Universidad Veracruzana. Julio-Diciembre 1987.
- Bellack, A. "La estructura del conocimiento y el curriculum" en *La Educación y la estructura del conocimiento*. S. Elam, compilador. El Ateneo. Buenos Aires, 1973.
- Beller, W. *El Concepto objeto de transformación en el proyecto académico de la UAM-Xochimilco*, México, 1987.
- Bernstein B. *Class, Codes and Control. Towards a Theory of educational Transmissions*, Vol. 3. Routledge and Kegan London, England. Second Edition 1977.

- Bigge, M. *Teorías de aprendizaje para maestros*. Trillas. México. 1975.
- Bourdieu, P. y Passeron J.C. *La reproducción* Laia. Barcelona, España. 2ª Ed. 1981.
- Bowen J., Hubson P. *Teorías de la Educación innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. LIMUSA, México. 1979.
- Broudy H., Smith B. O. And Burnett "Concepts and principles: Structure and Selection as Curriculum Content" en *Curriculum*, Edited by Martin Levit. University of Illinois Press. 1971.
- Brunner, J.J. *Universidad y Sociedad en América Latina* UAMA, SEP. México 1987.
- Carr W., Kemmis S. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca. Barcelona, España. 1988.
- Castrejón Díez J., *Ensayos Sobre Política Educativa*. INAP, México 1986.
- Castrejón Díez J. y R. Romero Panisio, C. *Sobre el pensamiento educativo del régimen actual*. SEP/SETENTAS. México 1974
- Coll César. *Psicología y Curriculum*. Ed. Paidós, México 1991.
- Chosson J. F. "Plaidoyer pour le braconnage intellectuel" en *Pour* N° 90, Juin-Juillet 1983/43F Privat. Paris Francia.
- Díaz Barriga, A. *Didáctica y Curriculum*. Ed. Nuevo Mar. Cap. IV, p. 81.
- Díaz Barriga, A. y Barrón Tirado C. *El curriculum de Pedagogía. Un estudio explorativo desde una perspectiva estudiantil*. UNAM., 1984.
- Díaz Barriga, A. et.al. *Práctica docente y diseño curricular. (un estudio exploratorio en la UAM-Xochimilco)*. UNAM. CESU. 1989.
- Dubost J. "Les critères de la recherche-action" en *Pour* N° 90, Juin-Juillet 1983/43F Privat. Paris Francia.
- Einsenberg R., Ulloa N., Contreras O. *La investigación en la ENEP Iztacala. Memorias XII Coloquio de Investigación de la ENEPI*.
- Elliot J. *El cambio educativo desde la Investigación-Acción*. Ed. Morata. Madrid España, 1993.

- Escámez Sánchez, J. "Antropología del Curriculum" en *Curriculum y Educación*. J. Sarramona Ed. CEAC. Barcelona, España. 1987.
- Fernández Varela, M., y Furlán A. "La formación del personal docente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala UNAM., en *Perfiles Educativos*. Abril-Mayo-Junio, 1982, N° 16, CISE. UNAM.
- Fernández Varela H. "Problemas Institucionales para la Implantación de Nuevos Planes de Estudio", en *Iztacala su Tiempo y su Gente. Los primeros años* Vol. I. UNAM, 1998.
- Fingermann G. *Lógica y Teoría del conocimiento*. Ateneo, México. 31ª Reimpresión, 1977.
- Follari, R. *Interdisciplinariedad*. UAM Azcapotzalco. México, 1982.
- Foucault, M. *El nacimiento de la clínica, Una arqueología de la mirada médica*. Siglo XXI, 12ª Ed., México 1987
- Fuentes Molinar, O. "Las épocas de la Universidad Mexicana" , en *Cuadernos Políticos* N°36, abril-junio, México, Ediciones Era, 1983.
- Fullat O. *Filosofías de la educación*. CEAC. Barcelona España, 3ª Edición. 1983.
- Furlán, A. "La influencia de la noción de curriculum en Latinoamérica de la noción de curriculum en Latinoamérica: Análisis de la significación y comparación" en *UMBRALES* Revista de la ENEP. Iztacala. Julio, Agosto, Septiembre No. 1198.
- Furlán, A. "Metodología de la enseñanza" en *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior*. ENEP Iztacala, UNAM. 1979.
- Furlán, A., Remedi, E., "Discurso Curricular, Selección de la actividad, organización del contenido. Tres prácticas que se reiteran. Reflexiones sobre nuestra experiencia en la E.N.E.É. Iztacala 1975 1979". en *Simposio Experiencias curriculares en la última década* (1980) DIE, México, 1983, 1ª Reimpresión 1993.
- Furlán, A. *El diseño de un nuevo plan de estudios*. Depto. de Pedagogía, ENEP Iztacala. UNAM.
- Furlán, A. "El curriculum pensado y el curriculum vivido" *Jornadas sobre problemas de enseñanza-aprendizaje*. ENEP Iztacala, UNAM. 1981.
- Furlán, A. en *Iztacala su Tiempo y su Gente. Los primeros años*. Vol. I. UNAM., 1998.

- Gimeno Sacristán, J. *El curriculum una reflexión sobre la práctica*. Ed. Morata. Madrid España, 1988.
- Gimeno Sacristán, J. "Planificación de la investigación educativa y de su impacto en la realidad". En *La enseñanza su teoría y su práctica*. Ed. Akal. Madrid. 2ª Impresión.
- Glazman, R. y de Ibarrola M. et al. *Diseño de Planes de Estudio*, CISE-UNAM., México, 1978.
- González Casanova, P., 6 de Mayo de 1970. 7 de diciembre de 1972. Ed. UNAM., 1983.
- Habermas, J. *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos. Madrid España, 1984.
- Hamilton, D. "Contraste de supuestos entre el análisis de muestras y el estudio de casos en la investigación" en *La enseñanza su teoría y su práctica*. J. G. Sacristán Comp. Ed. Akal, Madrid, España, 2ª Ed. 1985
- Hamlyn, D.W., "El aprendizaje humano" en *Filosofía de la Educación* R.S. Peters Compilador F. C. E. México 1977.
- Herbest, P. "Trabajo, Labor y Educación Universitaria" en *Filosofía de la Educación*. R.S. Peters Compilador, fondo de Cultura Económica. México, 1977.
- Hess Remi "Historie et typologie de la Recherche-action" en la recherche-action *Pour* N°90, Juin-Juillet 1983/43F Privat. Paris Francia.
- Hilgard, E. y Bower G. *Teorías del aprendizaje*. Trillas, 7ª Reimpresión, 1982.
- Hirst, P. "¿Qué es enseñar?" en *Filosofía de la Educación*, R.S. Peters Compilador F. C. E. México, 1977.
- Hirst, P. "La educación liberal y la naturaleza del conocimiento" en *Filosofía de la Educación*, R.S. Peters Compilador, F. C. E. México, 1977.
- Hirst, P. "The roles of Philosophy and other disciplines in educational theory". en *Curriculum*. Edited by Martin, Levit University of Illinois Press. 1971.
- Husen T. *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Paidós, Barcelona España. 1988.
- Kemmis, S. *El currículo más allá de la teoría de la reproducción*. Morata. Madrid España, 1988.

- Kent S., Rollin. "La organización universitaria y la masificación: La UNAM en los años setenta" en *Sociológica*, año 2 Número 5. UAM Azcapotzalco México, Otoño 1987.
- *La Práctica Docente en el plan modular de la carrera de medicina*. Publicación interna ENEP Iztacala, UNAM. 1987.
- Le Boterf, Guy. "La recherche-action: une nouvelle relation entre les experts et les acteurs sociaux" en *Pour* N°90, Juin-Juillet 1983/43F Privat. Paris Francia
- Levit, M. "Interdisciplinario Education and Understanding the Disciplines" en *Curriculum*. Edited by Martin, Levit University of Illinois Press. 1971.
- Martínez M., Latapí, P., Hernández, I. y Rodríguez, J., *Sociología de una Profesión. El caso de enfermería*. Ed. Nuevo Mar, México. 1985.
- Mendoza, J. El proyecto ideológico modernizador de las políticas universitarias en México (1965-1980) en *Perfiles Educativos* Núm. 12 CISE. UNAM., México, 1980.
- Moore, T.W. *Introducción a la Teoría de la Educación*, Alianza Editorial. España, 3ª Reimpresión, 1987.
- Mureddu, C. *Tiempo transcurrido... análisis histórico de una experiencia de innovación educativa*. UAM Xochimilco, México. 1987.
- Not, Louis. *Las pedagogías del conocimiento*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México 1983.
- Novak, J., Gowin, D. *Aprendiendo a Aprender*. Martínez Roca. Barcelona España. 1988.
- Novak, J. *Teoría y Práctica de la Educación*. Alianza Editorial. Madrid España, 2ª Reimpresión 1988.
- Oliva, F. y Henson, R. "¿Cuáles son las competencias genéricas esenciales en la enseñanza?" en *La enseñanza su teoría y su práctica*. J. G. Sacristán Compilador. Ed. Akal, Madrid España, 2ª Ed. 1985.
- Pansza, M. "Enseñanza Modular" en *Revista Perfiles Educativos* No. 11 CISE, UNAM 1980.
- Pansza, M., Pérez, E. y Morán, P. *Fundamentación de la didáctica*. Tomo 1 y Tomo 2. Gernika, México, 1986.

- Pansza, M. "Notas sobre planes de estudio y relaciones disciplinarias en el currículo" en *Perfiles Educativos*, No. 36. Abril Mayo Junio, CISE UNAM, México 1987.
- Parlett, M. y Hamilton, D. *Evolution as illumination a new approach to the study of innovative programmes*. Trabajo del Centre for Research in the Educational Sciences, Universidad de Edimburgo, 1972.
- Pasillas, M. A., Furlán, A. "El docente investigador de su propia práctica" en *Memorias del Foro Docencia Investigación*. Colección Pedagógica Universitaria 16 Universidad Veracruzana. Julio-Diciembre 1987.
- Passmore, J. *Filosofía de la Enseñanza*. Fondo de Cultura Económica, México 1983.
- Patterson, C.H. *Bases para una teoría de la enseñanza y psicología de la educación*. El Manual Moderno, México 1982.
- Phenix, P. "La arquitectura del conocimiento" en *La educación y la estructura del conocimiento*. S. Elam Compilador. El Ateneo. Buenos Aires, 1973.
- Phenix, P. "The use of the disciplines" en *Curriculum*. Edited by Martin Levit. University of Illinois Press. 1971.
- Pérez Gómez, A. "Conocimiento académico y aprendizaje significativo. Bases para el diseño de la instrucción". en *La enseñanza su teoría y su práctica*. J. G. Sacristán, Compilador. Ed. Akal, Madrid. 1985.
- Pérez Gómez, A. "Paradigmas contemporáneos de investigación didáctica" en *La enseñanza su teoría y su práctica*. J. G. Sacristán, Compilador. Ed. Akal, Madrid. 1985.
- Pérez Gómez, A. "Modelos contemporáneos de evaluación". en *La enseñanza su teoría y su práctica*. J. G. Sacristán, Compilador. Ed. Akal, Madrid. 1985.
- Peters, R.S. "La justificación de la educación en Filosofía de la educación" en *Filosofía de la educación*, R.S. Peters Compilador F. C. E. México 1977.
- Peters, R.S. "Los objetivos de la educación: Investigación conceptual" en *Filosofía de la Educación*, R.S. Peters Compilador. Fondo de Cultura Económica. México 1977.
- Pinar, W. "La reconceptualización en los estudios del curriculum". en *La enseñanza su teoría y su práctica*. J. G. Sacristán, Compilador. Ed. Akal, Madrid. 1985.
- Popkewitz, Th. "Los valores latentes del curriculum centrado en las disciplinas". en *La enseñanza su teoría y su práctica*. J. G. Sacristán, Compilador. Ed. Akal, Madrid. 1985.

- Pring, R. "La integración del curriculum" en *Filosofía de la Educación*, R.S. Peters Compilador F. C. E. México 1977.
- Rath James, Teaching without specific objectives. En *Educational Leadership*. Abril, 1971.
- Remedi, V.E. "Construcción de la estructura metodológica" en *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior*. ENEP Iztacala, UNAM 1979.
- Remedi, V.E. "Planeación de una carta descriptiva" en *Aportaciones a la Didáctica de la Educación Superior* ENEP Iztacala, UNAM 1979.
- Ribeiro D. *La universidad latinoamericana*. De. Universitaria, Chile 1971.
- Scheffler, I. "Reflexiones sobre la pertinencia de la educación" en *Filosofía de la Educación*. R.S. Peters Compilador, F. C. E. México 1977.
- Schwab, J. "Un enfoque práctico como lenguaje para el curriculum" en *La enseñanza su teoría y su práctica*. J.G. Sacristán Compilador. Akal. Madrid España. 2ª Ed. 1985.
- Schwab, J. "Problemas, Tópicos y puntos de discusión" en *La educación y la estructura del conocimiento*. Stanley Elam Compilador. El Ateneo. Buenos Aires, Argentina 1973.
- Schwab, J. "Structures and Dynamics of Knowledge" en *Curriculum*. Edited by Martin Levit. University of Illinois Press, 1971.
- Soberón, A., G. *La universidad Ahora, México*, en colaboración con A. Knocken Haver y C. Olmedo. El colegio de México, 1983.
- Sockett, H. "La elaboración del curriculum: Selección de un medio para determinado Fin" en *Filosofía de la Educación*, R.S. Peters Compilador F.C.E., México 1977.
- Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del Currículo*. Morata, Madrid España, 2ª Ed. 1987.
- Taba, H. *Elaboración del currículo*. Troquel, Buenos Aires: Argentina, 1974.
- Tedesco, J.C. *El Desafío Educativo. Calidad y Democracia*. Grupo Editor Latinoamericano. Col. Controversia. Buenos Aires, Argentina. 1987.
- Tedesco, J.C. "Calidad y Democracia en la Enseñanza Superior: un objetivo posible y necesario" en *Educación Superior*. CRESALC, UNESCO, No. 18 Mayo-Agosto, 1985.

- Titone Renzo. *Psicodidáctica*. Ed. Narcea, Madrid España, 1981.
- Torres, R.M., Remedi, E., Landesman, M., Ewands, V. *Curriculum maestro y conocimiento*. UAM Xochimilco, México 1988.
- Tyler, R. *Principios básicos del curriculum*; Troquel; 1973.
- Ulloa, N. "Maestrías en Educación, Políticas Gubernamentales y Modelos de Formación Docente", en *Universidad en marcha*, Cuarta Época Vol. IV, Suplemento Especial No. 11 Ciudad Universitaria 1980.
- Vázquez Gómez, G. "El modelo de la investigación en el curriculum" en *Curriculum y Educación*. J. Sarramona (Ed.) CEAC. Barcelona España 1987.
- Walker, R. *Métodos de investigación para el profesorado*. Morata. Madrid España 1989.
- Warnock, M. "Hacia una definición de la calidad en educación" en *Filosofía de la Educación*. R.S. Peters Compilador, F.C.E. México.

B.- REFERENCIAS DOCUMENTALES

- *Documento base del Proyecto académico de evaluación curricular*. Coordinación de Biología. ENEP I UNAM, 1987.
- *Gaceta UNAM, Tercera Época, Vol. VII, N° Extraordinario*. Ciudad Universitaria, 22 de Febrero de 1974.
- *Memorias de las jornadas sobre problemas de Enseñanza-Aprendizaje 1978-79*; ENEP Iztacala, UNAM 1979.
- *Memorias de la ENEP Iztacala 1975 1982* Depto. de Prensa y Difusión de la ENEP Iztacala. 1982.
- *Modelo Curricular Unificado de la Carrera de Biología de la ENEPI*.
- *Plan de Estudios de la carrera de Medicina ENEP Iztacala*, UNAM 1977.
- *Plan de Estudios de la carrera de Biología ENEP Iztacala*, UNAM 1978.
- *Plan de Estudios de la carrera de Enfermería*. ENEP Iztacala, UNAM 1980.
- Savin, C. "Diseño de un nuevo Plan de Estudios (Biología)", en *Iztacala su Tiempo y su Gente*,. *Los primeros años*, Vol. I UNAM., 1998
- *Seminario de diseño de planes de Estudios*. Documento de trabajo. Depto. de Formación Docente y Tecnología Educativa. ENEP Iztacala, UNAM 1976.
- *SEP Memorias 1976/1982*. Volumen 1.
- Soberón, G. *Discursos y Mensajes 1977-1980*. UNAM 1981.
- *Taller para el diseño de un proyecto de evaluación*. Documento interno. Depto. de Pedagogía ENEP Iztacala, UNAM 1983.