

01070
3
2ej

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Proceso y contrucción de la imagen del docente. La instancia
académico-administrativa: *punctum* y *studium* fotogríficc.

TESIS

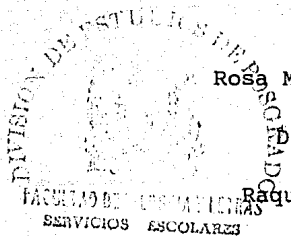
Para obtener el grado de Maestría en Pedagogía

PRESENTA

Rosa María Torres Hernández

DIRECTORA DE TESIS

Raquel Glazman Nowalski



1993

**TESIS CON
FALA DE ORIGEN**



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 está 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.

INDICE

INTRODUCCION.....	1
1. LA NECESIDAD INSTITUCIONAL DE LA CREACION DEL PERFIL DEL DOCENTE.....	8
1.1 Espacio y origen de la investigación.....	8
1.2 El proyecto de perfil y formación docente.....	14
1.3 Metodología de la investigación.....	18
2. DEL PERFIL DEL DOCENTE A LA CONSTRUCCION INSTITUCIONAL DE LA IMAGEN.....	26
2.1 Caracterización de la docencia desde la instancia académico-administrativa.....	26
2.2 Conceptualización de la docencia.....	30
2.3 Enseñanza Modular y docencia.....	33
2.3.1 Relación teoría y práctica.....	34
2.3.2 Interdisciplinariedad.....	36
2.3.3 Integaración docencia-servicio-investigación...	37
2.3.4 Reconceptualización del proceso enseñanza aprendizaje.....	38
2.3.5 Módulo.....	39
2.4 Estructura didáctica y docencia.....	40
2.4.1 Contenido.....	41
2.4.2 Profesor.....	42
2.4.3 Alumno.....	42
2.4.4 Objetivos.....	44
2.4.5 Estrategias.....	44
2.4.6 Planeación y evaluación.....	44
2.5 Rasgos ideales del maestro.....	45
2.5.1 Normatividad institucional.....	46
2.5.2 Docencia.....	47
2.5.3 Formación y práctica profesional.....	49
2.5.4 Contenido.....	51
2.5.5 Metodología.....	52
2.5.6 Características personales.....	53
2.5.7 Aspectos laborales.....	54

2.6 Formación docente y docencias.....	55
2.7 Características de la docencia por carrera.....	56
2.7.1 Odontología.....	59
2.7.2 Medicina.....	60
2.7.3 Psicología.....	64
2.7.4 Enfermería.....	67
2.7.5 Tronco Común.....	68
2.7.6 Ingeniería Química.....	69
2.7.7 Químico Farmacéutico Biólogo.....	71
2.7.8 Biología.....	73
3. LA CONSTRUCCION INSTITUCINAL DE LA IMAGEN DEL DOCENTE.....	75
3.1 El perfil docente y el apego al rol.....	75
3.2 Institución e imagen.....	79
3.2.1 Reiteración de la transmisión de conocimiento como la función principal docente.....	90
3.2.2 El proceso de enseñanza-aprendizaje reducción del espacio institucional.....	95
3.2.3 La formación, actualización y superación continua, como confirmación del estatus.....	101
3.2.4 El deslizamiento de la función docente en la innovación.....	105
3.2.5 La didáctica como el acceso a la transmisión sin preguntarse sobre ¿qué transmito? ni ¿con qué derecho?.....	110
3.2.6 El logro del ideal a través de la interpelación personal.....	112
3.2.7 La docencia es una <<profesión>> de vocación..	114
3.2.8 El sello particular. Un <<estilo>> de ser docente marcado por la pertenencia.....	115
4. LUGAR DE LAS INSTANCIAS ADEMICO-ADMINISTRATIVAS EN LA CONSTRUCCION INSTITUCIONAL DE LA IMAGEN DEL DOCENTE. LA FOTOGRAFIA.....	120
ANEXO.....	128
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	138

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Mtra. Raquel Glazman Nowalski, asesora de esta tesis, por sus inteligentes observaciones y sugerencias de importancia central en la realización de la investigación.

La elaboración del trabajo contó con la imprescindible colaboración del personal del Departamento de Formación Docente de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza, entre 1979-1986, a quienes expreso mi gratitud, especialmente a la Lic. Rocío Prieto Ramos.

Un particular reconocimiento al Lic. Oscar Ramírez Otero, al Mtro. Javier Islas Guzmán y a la Lic. Angeles Corro Zamora por sus enriquecedores puntos de vista, y a Lorenzo Mina Moss por su apoyo y compañía.

Quisiera expresar un especial agradecimiento al Mtro. Eduardo Remedi Allione quien además de representar un apoyo constante en mi formación profesional y contribuir de forma significativa en el presente trabajo, me ha brindado un cálida y permanente amistad.

INTRODUCCION

La práctica docente es un tema reiteradamente debatido en el ámbito educativo. El docente es el centro de diversos discursos, y se hace referencia a él desde diferentes saberes: la didáctica, la pedagogía, la sociología, la administración, etc. Cada uno de estos saberes, en múltiples ocasiones, pretenden decir la última palabra con respecto a lo que el maestro es.

Sin embargo, en el campo de la investigación educativa se hace patente la dificultad de describir y comprender a la docencia como una práctica social compleja y dar cuenta de ella más allá de las prescripciones pedagógicas. El desarrollo de la investigación en este tema ha estado marcado por el paradigma proceso-producto centrado en la eficacia de la labor docente, de tal suerte que los estudios han consistido en determinar las características de los maestros y su relación con el rendimiento de los alumnos. Paralelamente al paradigma proceso-producto se han llevado a cabo estudios sociológicos centrados en la profesión y el trabajo del maestro; análisis etnográficos que privilegian el punto de vista del sujeto e investigaciones sociolingüísticas en el aula; algunos autores se refieren a este conjunto de enfoques como el paradigma interpretativo (Woods, 1977,

1989/1986., Erikson, 1986., Shullman, 1986., Rockwell, 1987). La perspectiva interpretativa lleva a indagar, <<qué está sucediendo aquí>>, considerando los significados particulares, sometiendo a un examen crítico toda suposición acerca de esos significados; el paradigma interpretativo constituye la línea de este trabajo para estudiar la construcción de la imagen del docente en la institución escolar.

¿Por qué indagar acerca de la construcción de la imagen del maestro en la institución escolar?, fundamentalmente porque la institución escolar significa la identidad de los maestros, indicando quién es y qué debe ser el docente; en otras palabras, la institución escolar construye una imagen como directriz del profesor y esta imagen es la representación de una práctica, es la síntesis de la concepción que se tiene de la práctica docente. En la imagen se recuperan la historia, las tradiciones y los mitos de la función del maestro de tal manera que, como se puede observar, no existe docencia sin imagen. Es necesario ahondar en este tema tomando como referente situaciones específicas que permitan el estudio de la imagen del maestro y de las significaciones de los sujetos involucrados en su construcción. Para tal efecto esta investigación centra su interés en:

- a) La construcción de la imagen del docente en la enseñanza superior, particularmente en la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza (ENEP-Z) y;
- b) Las representaciones que formulan las instancias académico administrativas (coordinadores de carrera, jefes de división, jefes de departamento, jefes de sección), en torno a la práctica docente.

La investigación se propone contribuir al estudio de la docencia a partir del análisis de la producción de la imagen del maestro en la institución escolar universitaria, tomado como referente sólo uno de los lugares de producción, a saber: la instancia académico-administrativa. Este análisis pretende responder a las siguientes interrogantes:

- En que medida los sujetos, en el nivel académico administrativo, sostienen convicciones y comparten representaciones en relación al maestro de la ENEP-Z.
- Por qué y desde dónde se producen las representaciones de la práctica docente.
- Cuáles son los significados particulares que se otorgan a la función del maestro, desde que símbolos y preceptos.
- Cuál es el lugar que ocupa la producción que lleva a cabo la instancia académico-administrativa de la imagen del profesor.

Con base en estos cuestionamientos se realiza la indagación, el núcleo de ésta es: <<qué está sucediendo aquí>> con la construcción de la imagen del docente, tomando en cuenta los significados generados en la ENEP-Z.

Se seleccionó a la ENEP-Z porque fue ahí donde se generaron las interrogantes antes mencionadas, a partir de mi trabajo como formadora docente en esa institución escolar; es ahí donde aparece la inquietud por saber cuáles son los elementos que se articulan para conformar la imagen del maestro en la dinámica escolar.

En el año de 1979 ingresamos a la ENEP-Z un grupo de pedagogos, algunos al Departamento de Pedagogía y otros al Departamento de Evaluación Académica. Eramos recién egresados de la carrera, habíamos sido condiscípulos en la Facultad de Filosofía y Letras y, en el caso de algunos colegas, era su primer trabajo como profesionistas.

La ENEP-Z inició sus actividades en el año de 1976, en 1979, después de la renuncia del Director, se designó una nueva administración. En aquellos años las condiciones de las instalaciones no eran del todo adecuadas para el trabajo académico, dada su improvisación y ubicación a un costado de los basureros de Santa Cruz Meyehuelco; se contaba con dos campus y una serie de clínicas periféricas localizadas en diferentes puntos de Ciudad Nezahualcoyotl. La ENEP-Z nació bajo el signo de la innovación académica, como parte del Programa de Descentralización Académica de la UNAM. La tarea que nos asignaron fue principalmente la formación docente, considerada fundamental para consolidar el proceso de innovación.

Con la expectativa de <<poner en práctica nuestros conocimientos>> nos incorporamos a una dinámica institucional compleja, realizando una revisión constante de propuestas de formación docente que convencieran al conjunto de la institución de la importancia de la función que desempeñábamos.

En el ejercicio profesional fuimos estableciendo fuertes vínculos con los sujetos de la institución, la ENEP-Z era un mundo de relaciones. Desarrollamos cursos y asesorías, incursionamos en la reestructuración de planes de estudio, revisión de programas y elaboramos propuestas de evaluación académica. Trabajamos con los maestros, los coordinadores de carrera, los jefes de departamento, los de sección y en los

comités de carrera, de la tal modo que se podría decir que nuestra función fue asumida con <<espíritu militante>>. El grupo de pedagogos nos reuníamos constantemente para elaborar propuestas y dar salida al cúmulo de demandas que se fueron formulando. Ya para esta época era claro que el saber escolar resistía poco, porque frente a la compleja problemática de una institución nueva con un número aproximado de 1750 maestros, siete carreras, condiciones materiales poco propicias y escasa experiencia, el saber escolar se resquebraja. Nos hicimos cargo, en el desarrollo de la práctica, de la falta de formación y experiencia ante una ENEP-Z que no podía esperar por mucho tiempo a los resultados de nuestras reflexiones y sondeos. Sin embargo, y tal vez por el nivel de entusiasmo que sostuvimos frente al proyecto innovador y la pertenencia a un compacto grupo profesional de pedagogos, fuimos ocupando un lugar de reconocimiento en la institución.

Para 1985 algunos compañeros se habían ido mientras que otros se incorporaron a la institución, y aún cuando el entusiasmo inicial ya no era el mismo, el trabajo nos obligó a adentrarnos cada vez más en el mundo del docente haciéndose patente nuestra ignorancia y limitaciones al respecto, pues observamos que trabajábamos con los maestros y para ellos pero <<sin tocarlos>>. Fue en ese año cuando formulamos el proyecto de Perfil y Formación docente, que constituye el origen de la presente investigación; habíamos acumulado experiencias y cada uno por diversos caminos había buscado ámbitos de formación que le permitieran otra lectura de su práctica, en este contexto, la investigación apareció como la posibilidad de otra mirada para saber acerca del docente, por lo que nos dimos a la tarea de llevar a cabo el proyecto.

Cinco años después tuve la oportunidad de retomar dicho proyecto, puesto que ya no trabajaba en la institución; es

decir, sólo con una cierta distancia podía <<leer>> nuevamente sobre la docencia en la ENEP-Z. Esta lectura es una teorización que reconoce la necesidad de una dinámica de ida y vuelta de los datos empíricos a la teoría; asimismo resalta la importancia del <<involucramiento a distancia>>, esto es de inscribirse en discursos a partir de la presencia de <<fantasmas>>, de experiencias de vida; de la trayectoria en la propia ENEP-Z y en otras instituciones de enseñanza superior.

Si bien la investigación está centrada en la construcción que hacen las instancias académico-administrativas de la imagen del docente, también da cuenta de cómo los formadores docentes contribuimos a esa construcción en un proceso compartido donde se juega algo más que un espacio laboral y donde se gira en torno de la <<imagen>> del docente. Enfrentar este trabajo implicó volver a poner en circulación la pasión por saber del maestro y sólo entonces fue factible la escritura de este documento, que se ha estructurado en cuatro capítulos:

El primero, reseña de manera sucinta las características de la institución en la que se desarrolló la investigación planteando algunos aspectos de ubicación histórica de la ENEP-Z a partir del Programa de Descentralización Académico Administrativa de la Universidad Nacional Autónoma de México. Asimismo, describe el proyecto de Perfil y Formación Docente como parte de los proyectos prioritarios de la institución en el año de 1985; dicho proyecto, como se ha señalado, es el antecedente inmediato de la investigación. Por último, en este capítulo se describe el procedimiento de recopilación de información y la metodología.

El segundo capítulo describe las categorías y subcategorías, de los datos obtenidos, de acuerdo a una clasificación que se

desprendió de las respuestas de las instancias académico-administrativas, así las categorías que se estudian son: Conceptualización de docencia, sistema de enseñanza modular, estructura didáctica, rasgos ideales de los maestros, formación docente y la relación práctica profesional-práctica docente. Esta categorización se pormenoriza mostrando las formas de expresión de las instancias académico-administrativas y el énfasis que se da a cada categoría de acuerdo a la estructura académico-administrativa vigente, a saber: División de Ciencias Sociales, División de Ciencias Químico Biológicas, División de Ciencias de la Salud y Coordinaciones de Carrera.

El tercer capítulo, expone una segunda lectura a la luz de la categorización, capítulo segundo, que analiza las formas particulares en que se construye la imagen del docente estableciendo una relación entre las concepciones social e históricamente de lo que el docente debe ser y las estilos correspondientes a un espacio escolar específico; de tal suerte que, la interpretación toma en cuenta el mensaje que el sujeto emitió, a partir de una serie de teorías que ayudan a deconstruir el discurso.

En el cuarto capítulo se hace un juego interpretativo, por la vía metafórica, donde la construcción de la imagen del docente aparece como la producción de una imagen fotográfica. Esta forma de análisis permite reiterar, en otra dinámica, lo expuesto en los capítulos anteriores haciendo una síntesis teórica que expone, en primer lugar, la comprensión de la institución educativa y su función como lugar de construcción de imágenes y, en segundo lugar, la particularidad que guarda la construcción de imagen del docente producida por la instancia académico administrativa. Por sus características, este capítulo corresponde a las conclusiones de la investigación.

CAPITULO PRIMERO.

1. LA NECESIDAD INSTITUCIONAL DE LA CREACION DEL PERFIL DOCENTE.

1.1 Espacio y origen de la investigación.

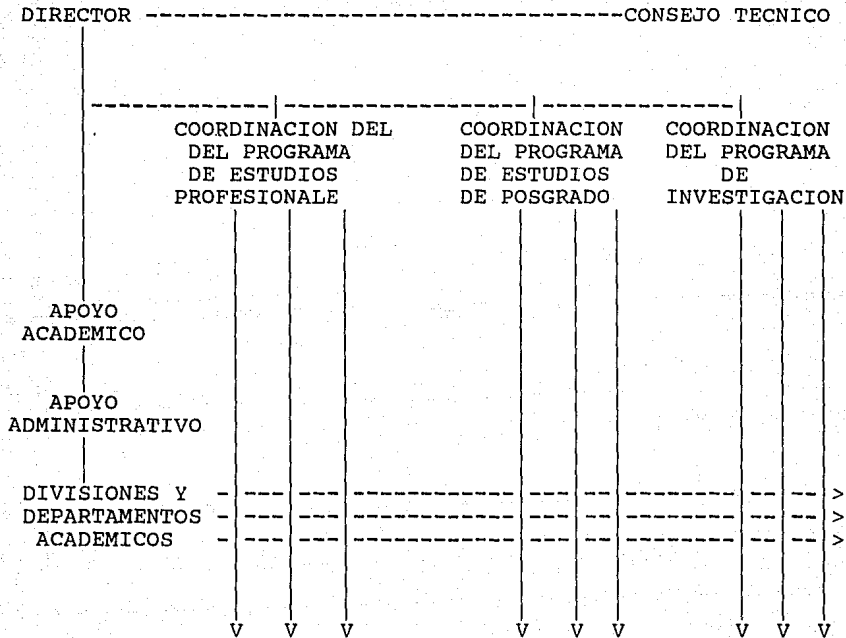
En el año de 1974, el H. Consejo Universitario de la Universidad Nacional Autónoma de México, aprobó el Programa de Descentralización que dio origen a la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP): Cuautitlán (el 19 de febrero de 1974); Acatlán e Iztacala (el 13 de noviembre de 1974); Aragón y Zaragoza (el 7 de agosto de 1975); estas escuelas iniciaron sus labores los años lectivos 1974, 1975, 1976 respectivamente (Centro de Estudios sobre la Universidad, 1980).

El programa de descentralización estableció la necesidad de construir instalaciones educativas para los nuevos centros en zonas donde habitaran un número importante de alumnos, personal académico y administrativo; para tal efecto, se se tomó en cuenta del hecho de que el crecimiento del área

metropolitana de la Ciudad de México mostraba una fuerte expansión hacia el norte, noreste y oriente, de ahí que éstas fueron las áreas consideradas para las nuevas instalaciones. La ubicación de estos nuevos centros educativos, estuvo de acuerdo a la disponibilidad de terrenos adecuados y a la existencia de cierta infraestructura y servicios en las zonas próximas a ellos (por ejemplo: transporte, centros de producción y servicio, etc.). Asimismo, se consideraron proporciones adecuadas entre la superficie de los terrenos, instalaciones, alumnos y personal docente, con el objeto de evitar los inconvenientes que presentaban las altas concentraciones en Ciudad Universitaria.

El Programa de Descentralización Académica estimaba que, con la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), se tendría la oportunidad de incorporar innovaciones en la organización académico-administrativa, planteando para cada una ellas orientaciones académicas diferentes (Dirección General de Planeación, 1974). De esta forma con el surgimiento de las ENEP, se realizaron innovaciones, tanto en el plano académico como en el administrativo. En lo académico se llevó a cabo la revisión y actualización de los planes de estudio vigentes en las Escuelas y Facultades y la creación de nuevas carreras. En lo administrativo se implantó la estructura matricial, estableciendo el binomio carrera/departamento como la forma para facilitar la investigación y la interdisciplinariedad así como para optimizar los recursos humanos y materiales (ver esquema).

MODELO DE ORGANIZACION DE LAS ENEP



En la organización matricial, las carreras están a cargo de un coordinador que vigila el desarrollo del proceso educativo a través de la observación y revisión de los planes y programas de estudio, a la vez que presta servicio de atención y orientación a los estudiantes. Los departamentos agrupan series de conocimientos o asignaturas de un mismo campo del saber y están dirigidos por un jefe, cuya función principal radica en la organización y superación del trabajo

académico de los profesores e investigadores adscritos al departamento. Esta organización se sustenta en la diferenciación del trabajo académico, que implica la atención de los estudiantes y la organización de la labor de los profesores; esta disposición pretendía fomentar tanto el trabajo multidisciplinario como el disciplinario. Fue el carácter multidisciplinario el que les dio la nominación genérica de Escuelas de Estudios Profesionales, distinguiéndolas por el nombre de la localidad donde se establecieron. Las escuelas se integraron a partir de carreras afines y complementarias en ciertas áreas del conocimiento, tomando como base la aplicación de la política de admisión, las restricciones que imponían las capacidades de las facultades y escuelas existentes y la oportunidad que ofrecen ciertas especialidades para diversificarse y relacionarse con otras. Las ENEP iniciaron sus actividades ofreciendo las carreras de mayor demanda en la UNAM, con los planes y programas de estudios vigentes en ese momento.

En sesión ordinaria del H. Consejo Universitario, el 23 de septiembre de 1975, se aprobó el dictamen de la Comisión de Legislación Universitaria y Trabajo Académico, contenido en el acuerdo 55, que se refiere a la creación de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de Aragón y Zaragoza, con independencia tanto académica como administrativa de cualquiera de las que existían hasta el momento. En estas escuelas las carreras que se impartieron inicialmente se sujetaron a los respectivos planes de estudio vigentes, aprobados por el Consejo Universitario. Tanto la implantación de los planes de estudio, como la selección del personal académico se hizo de acuerdo con la legislación universitaria y estuvo a cargo de las facultades y escuelas correspondientes en Ciudad Universitaria, mientras se integraban los consejos técnicos de las nuevas escuelas y se establecía la coordinación académica que debería existir

entre los distintos departamentos de las dependencias que se crearon y las facultades, escuelas e institutos ya existentes y que fueran correspondientes con los planes, programas y sistemas de enseñanza (Alarcón, 1979).

En el caso de la ENEP-Z se adoptó el sistema de enseñanza modular como opción innovadora para la formación de los profesionales en las carreras de: Odontología, Medicina, Enfermería (nivel técnico), Psicología, Ingeniería Química, Químico Farmacéutico Biólogo y Biología. Las carreras del área Químico Biológica, (Biología, Ingeniería Química y Químico Farmacéutico Biólogo), incorporaron en sus estructuras curriculares un tronco común, enfatizando con esto el carácter interdisciplinario del área. Dentro de los objetivos de la enseñanza modular destacaban:

- La integración docencia/servicio como el despliegue de actividades del alumno con responsabilidades concretas en acciones de trabajo de campo en áreas urbanas y rurales o en clínicas de servicio acordes a su formación profesional.
- La educación multi e interdisciplinaria como incorporación del alumno en equipos de estudiantes y maestros de diferentes carreras.

El Programa de Descentralización Académica condujo a la tarea de conformar la planta docente necesaria para ofrecer las carreras con el nivel académico adecuado y la capacidad de contender con las innovaciones curriculares. La labor no fue fácil y se hizo necesario resolver un gran número de problemas, principalmente de reclutamiento de personal de carrera. La creación de la ENEP-Z requirió de la incorporación de maestros jóvenes, reclutados de los últimos

grados de las carreras de la propia UNAM o bien pasantes de las mismas, lo cual se constituyó en un fenómeno extensivo al conjunto de las ENEP: "En 1970 todos los 6471 profesores de licenciatura trabajaban en escuelas y facultades de Ciudad Universitaria a las que se habían incorporado lentamente a lo largo de los años sesenta. Por contraste, en 1980 un número parecido (6153) se habían incorporado atropelladamente en los cinco planteles de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales" (Kent, 1990: 173).

Estos problemas se enfrentaron a partir de programas de formación de los profesores en las áreas que las propias escuelas consideraban prioritarias, en atención a sus especiales requerimientos académicos y curriculares (Dirección General de Planeación, 1974). La ENEP-Z desde su origen contó en su estructura académico administrativa con un departamento encargado de la función de formación docente, que elaboraba un programa anual de actividades de formación; el seguimiento del programa permitió observar que:

- a) Existía una gran cantidad de profesores que se mantenía totalmente al margen de las acciones de formación docente; los maestros que asistían a los cursos del programa de formación docente eran prácticamente los mismos que habían asistido año con año;
- b) Esos maestros concurrían a otras dependencias de la Universidad o de otras instituciones a tomar los mismos cursos que tomaban en la ENEP-Z.
- c) Siempre existía la demanda, tanto por las instancias académico administrativas (coordinadores de carrera, jefes de división, jefes de departamento, jefes de sección) como de los maestros, de nuevos programas de formación docente

que en esencia planteaban los mismos aspectos que los anteriores.

- d) Por último, y lo más importante, en la observación de la práctica de los maestros, era casi nulo algún cambio producido por la formación docente y si había alguno, no era en la práctica cotidiana en el aula, sino que le servía a los maestros para constituirse como interlocutores del formador docente, es decir, los maestros se habían convertido en un <<público>> cautivo para las disertaciones del formador docente y en algunos casos el maestro concurría a los cursos como un espacio que le permitía alejarse de la rutina cotidiana.

Aspectos como los anteriores, condujeron a plantear la necesidad de la investigación acerca de la docencia. El eje de atención cambió, de la formación docente centrada en mejorar la docencia, hacia la comprensión de lo que implicaba ésta en el conjunto de las actividades de la institución, enfocando el problema dentro del campo del curriculum, como el elemento articulador de las acciones de formación docente.

1.2 El proyecto de perfil y formación docente.

La perspectiva de hacer investigación para formular programas de formación docente encontró viabilidad en el año de 1985 a raíz del Encuentro sobre Políticas y Programas Académicos de la ENEP Zaragoza, al que asistieron todas las personas que ocupaban cargos académico-administrativos en los niveles de coordinadores de carrera, jefes de división y jefes de

departamento. En este encuentro se establecieron los programas prioritarios para el periodo 1985-1986; de los doce programas que se formularon, se alude a los tres primeros, que dieron origen al presente trabajo, a saber:

- a) Determinación del perfil básico del docente por carrera. Formulación de las características ideales de acuerdo a los lineamientos establecidos por los planes de estudio de cada carrera.
- b) Banco de datos del personal académico. Se previó su conformación a partir de la elaboración de un cuestionario que permitiera determinar las características de la planta docente en relación a: estado civil, escolaridad, formación profesional, práctica profesional, etc.
- c) Capacitación y superación del personal docente. Como resultado de los dos puntos anteriores, formular un programa de formación, superación y perfeccionamiento docente en el área didáctica y disciplinaria específica. Para tal efecto se consideraron cuatro aspectos:
 - Formación en el área didáctica.
 - Actualización didáctica.
 - Formación y actualización técnica.
 - Perfeccionamiento profesional del docente (ENEP Zaragoza, 1985).

Estos tres programas fueron encomendados a la Unidad de Formación de Recursos Humanos y Evaluación Académica, específicamente al personal del Departamento de Mejoramiento de la Enseñanza, que formuló un proyecto denominado Perfil y Formación Docente (ver anexo), en el que se reunieron los

tres programas prioritarios antes señalados, considerando que esto permitía obtener una visión integral del problema.

En la fundamentación del proyecto se entendía a la docencia de la siguiente forma:

De este sujeto, (el docente), podemos hablar en dos sentidos: en términos del rol asignado por la institución, que espera que el individuo realice determinadas acciones generales y homogéneas (perfil del docente) y por otro lado, hablar del docente en términos del sujeto, lo que el maestro es; esto significa que además de lo que se le demanda está su accionar social, todo el conjunto de actividades que desempeña, que si bien no las lleva a cabo dentro de la institución, si lo conforman como identidad, analizando su particularidad y la diversidad de comportamientos.

Considerar estas dos perspectivas plantea la articulación de la demanda institucional, (perfil docente), desde la importancia del lugar del docente como sujeto social en el conjunto de las acciones que realiza la escuela; de aquí se desprende que un proyecto encaminado hacia una estrategia de formación docente es una edificación constante que moviliza al total de la institución, porque pone el acento en una de su funciones principales: la docencia. De aquí que este trabajo esté encaminado hacia la comprensión de la formación docente como un proceso continuo de construcción descentrado de los cursos y talleres como único espacio formativo, ampliando el panorama de posibilidades de acuerdo a la variedad de prácticas docentes que se dan en la escuela, (aúlica, laboratorio, comunidad y clínica) (Torres., et al, 1985: 7-8).

El proyecto tenía los siguientes propósitos:

- a) Determinar las características de los docentes, centrándose en la recopilación de información del grado, formación y superación académicas, con la finalidad de establecer mecanismos orientados hacia el mejoramiento y la formación docente.
- b) Establecer las características ideales o modelo para el

desarrollo de proyectos académicos.

El estudio pretendía conducirse más allá de la descripción del acontecer docente, resaltando los elementos cualitativos; tratando de caracterizar las diversas capacidades, habilidades y actitudes de las prácticas docentes que se llevaban a cabo en cada una de las carreras.

Así, se establecieron los siguientes ejes conceptuales:

- a) Curriculum y Docencia. Se refiere a la relación existente entre el proyecto institucional y la articulación con la práctica docente.
- b) Curriculum y Formación Docente. Plantea la trayectoria docente en relación con el curriculum.
- c) Práctica Docente y Práctica Profesional. La forma en la que el docente une o separa su saber profesional en correspondencia con la docencia.

Estos ejes se propusieron como núcleos de análisis que enfatizaban la comprensión de la docencia articulada a la dinámica institucional, plasmada en el curriculum y en tensión con la trayectoria docente y la formación de base de los profesores.

Se tomaron en cuenta para la investigación, aquellos sujetos que constituían la institución y que mantenían una relación central con la docencia: las instancias académico administrativas, los profesores y los estudiantes; entendiendo que cuando se habla de sujetos se refiere a los representantes de ciertas líneas de trabajo y formas de

accionar en la escuela y no a las personas específicas.

1.3 Metodología de la investigación.

Como se planteó, la investigación tenía como finalidad la configuración del perfil docente. Este serviría como base para la formulación del Programa de Formación Docente de la ENEP-Z. En el proyecto Perfil y Formación Docente, (ver anexo), se conceptualizaba al perfil docente en relación a los términos del rol asignado por la institución; es decir, lo que se espera que el individuo realice de acuerdo a la determinación de acciones generales y homogéneas para el docente.

Si bien éste era el propósito central del proyecto, también se pensó "hablar del docente en términos del sujeto, lo que el maestro es; esto significa que además de lo que se le demanda y reclama, está su accionar social, todo el conjunto de actividades que desempeña, que si bien no las lleva a cabo dentro de la institución, sí lo conforman como identidad, analizando su particularidad y la diversidad de su comportamiento. Al considerar estas dos perspectivas se planteó la articulación de la demanda institucional, (perfil docente), desde la importancia del lugar del docente como sujeto social en el conjunto de las acciones que realiza la escuela" (Torres, 1985: 9).

En lo referente a la formación docente se pensaba que una estrategia de formación docente es una edificación constante que moviliza al total de la institución porque pone el acento en una de sus funciones principales: la docencia. Por todo lo

anterior, el resultado de la investigación implicaba la formulación del perfil docente como una tipificación de capacidades, habilidades y actitudes establecidas a partir del deber ser institucional y la comprensión de la formación docente como un proceso continuo de construcción descentrado de los cursos y talleres, como único espacio formativo, ampliando el panorama de posibilidades de acuerdo a la variedad de prácticas docentes que se daba en la escuela (aúlica, laboratorio, comunidad y clínica).

El proyecto de investigación tomó en cuenta para la construcción del perfil docente a los sujetos que constituyen la institución: los funcionarios académico-administrativos, los maestros y los estudiantes. Sin embargo sólo se llevó a cabo, como estaba propuesto, en el caso de las instancias académico administrativas. En relación a los maestros se elaboró un cuestionario que indagaba las características de la planta docente: formación profesional, práctica profesional y práctica docente; pero este proceso coincidió con la aplicación del cuestionario del censo universitario y se optó por este último para caracterizar a la planta docente de la escuela. El análisis relativo a los estudiantes quedó solamente como propuesta, pero no se estableció ningún tipo de acción para llevarla a cabo, hecho que se observa como un <<síntoma>> de la institución, donde el interés por los estudiantes queda en segundo plano respecto a la función docente.

El estudio centró su atención en los funcionarios, indagando la caracterización de docencia de las personas que en ese momento ocupaban cargos académico-administrativos. La mayoría de ellos tenían trayectoria universitaria y fueron incorporados a la estructura de la ENEP-Z por invitación expresa del director de la escuela. Algunos venían de otras instituciones de enseñanza superior o de otras dependencias

de la UNAM, pero un buen porcentaje eran personal de la propia ENEP-Z.

Para la caracterización de la docencia se estructuró un cuestionario a partir de los ejes conceptuales. Se eligió esta alternativa porque era útil para determinar la medida en que los sujetos sostenían convicciones similares y compartían ciertas representaciones mostrando, en un corte, el juego de modelos y estructuras propios de una institución. Además de que, dada la peculiaridad y número de la población del estudio, fue posible la obtención de información a corto plazo ante la poca disponibilidad de tiempo para entrevistas personales (Woods, 1986).

El cuestionario se estructuró con las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo concibe la docencia?
2. ¿Cómo concibe la docencia en el Sistema de Enseñanza Modular?
3. ¿Cuáles son las características que considera debe tener un docente?.
4. ¿Cuáles son las características del docente que demanda el curriculum de la(s) carrera(s) a la(s) que usted da servicio?
5. Mencione la(s) relación(es) que existe(n) entre la práctica profesional y la práctica docente, de acuerdo a la(s) carrera(s) a la(s) que da servicio.
6. ¿Cómo concibe la formación docente?

Para responder el cuestionario se convocó a las instancias académico administrativas en el siguiente orden:

Primero. Coordinaciones de carrera.

Coordinador de Ingeniería Química.
Coordinador de Biología.
Coordinador de Química Fármaco Biología.
Coordinador de Psicología.
Coordinador de Medicina.
Coordinador de Odontología.
Coordinador de Enfermería.

Segundo. División de Ciencias Sociales y Humanas.

Jefe de División.
Jefe del departamento de Ciencias Sociales
Jefe de la sección de Humanidades.
Jefe de la sección de Psicología Educativa.
Jefe de la sección de Ciencias Sociales.
Jefe de la sección de Psicología Clínica.
Jefe de la sección de Metodología General y Experimental.

Tercero. División de Ciencias de la Salud.

Jefe de División.
Jefe del departamento de Biología Humana.
Jefe de la sección de Morfología y Fisiología de los Sistemas.
Jefe de la sección de Bioquímica.
Jefe de la sección de Farmacia.
Jefe de la sección de Patología Funcional y Estructural.
Jefe de la sección de Microbiología, Parasitología e Inmunología.

Jefe de la sección de Histología y Embriología.
Jefe del departamento de Clínica Odontológica.
Jefe de la sección de Atención Odontológica primaria.
Jefe de la sección de Atención Odontológica Secundaria.
Jefe de la sección de Odontología Social.
Jefe del departamento de Ciencias Clínicas.
Jefe de la sección de Tecnología de Enfermería.
Jefe de la sección de Salud Mental.
Jefe de la sección de Quirúrgica y Cirugía Experimental.
Jefe de la sección de Clínicas Médicas.

Cuarto. División de Ciencias Químico Biológicas.

Jefe de división.
Jefe del departamento de Biología.
Jefe de la sección de Biología Celular y Molecular.
Jefe de la sección de Laboratorio de Biología y Tecnología.
Jefe del departamento de Ciencias Básicas.
Jefe de la sección de Matemáticas.
Jefe de la sección de Química y Fisicoquímica.
Jefe de la sección de Laboratorio de Ciencias Básicas.
Jefe del departamento de Tecnología.
Jefe de la sección de Ingeniería.
Jefe de la sección de Tecnología Farmacéutica.
Jefe de la sección de Proyectos.

La etapa de aplicación del cuestionario se efectuó en cuatro sesiones de cinco horas aproximadamente, obteniendo un total de cuarenta y ocho cuestionarios contestados, con la siguiente distribución: ocho de Coordinadores de Carrera, diecinueve de la División de Ciencias de la Salud, siete de la División de Ciencias Sociales y Humanidades y catorce de la División de Ciencias Químico Biológicas.

El procedimiento antes descrito permitió:

En primer lugar, obtener información por escrito del propio sujeto, teniendo el discurso a nuestra disposición para ser analizado.

En segundo término, asegurar que tendríamos la información en un tiempo fijado y del total de las personas que tenían que participar en el proceso.

En tercero, adquirir información de todas las instancias en forma organizada y por grupos ya definidos.

Para el análisis de la información se establecieron las siguientes premisas:

- a) Sería de carácter cualitativo, teniendo importancia la frecuencia de presentación del discurso solo vinculada a, lo que se dice, cómo se dice y las relaciones entre lo dicho, teniendo presente que si bien este análisis es complejo, también es cierto que posibilita el manejo del dato más allá del dato mismo; es decir, se consideró que lo cuantitativo estaba en función de cada discurso de acuerdo al sentido expresado por cada uno de los que contestaron el cuestionario, en <<su propia significación>>. (Bernstein, 1985., Foucault, 1983/1970., Geertz, 1983/1973).
- b) La organización de los datos es una lógica que imprime el que interpreta, ya que tal como son captados no presentan un orden específico. El investigador establece una estructura organizativa para el análisis y la explicación de la información que tenga cercanía con la lógica propia de lo expuesto por los sujetos.

- c) Para el análisis y presentación de los datos, la información de cada pregunta se tomaría en forma textual tratando de respetar al máximo los términos y formas utilizadas por las personas que contestaron el cuestionario.

Para realizar el análisis, se clasificaron los cuestionarios en los siguientes grupos: División de Ciencias Sociales y Humanas, División de Ciencias de la Salud, División de Ciencias Químico Biológicas y Coordinaciones de Carrera. A continuación se leyeron los cuestionarios y se identificaron las constantes expuestas por los sujetos; esta lectura sirvió como base para dar un orden a la información formulando categorías tomando como referentes las preguntas y la conceptualización del proyecto de Perfil Docente y Formación. Así, se determinaron categorías que condensaban el sentido de las preguntas, éstas fueron:

1. Conceptualización de docencia.
2. Sistema de enseñanza modular.
3. Estructura didáctica.
4. Rasgos ideales de los maestros.
5. Formación docente.
6. La relación práctica profesional y práctica docente.

Para comprobar la adecuación de tales categorías se releieron los cuestionarios para saber si los aspectos expresados en ellos se ubicaban en alguna de las categorías; verificando además si las categorías se encontraban en el mismo nivel de análisis. Esta comprobación condujo a precisar subcategorías en consecuencia con lo que las instancias académico administrativas iban expresando en cada una de las preguntas y apegándose a sus propia terminología, de tal suerte que, por ejemplo, en el caso de la categoría conceptualización de docencia se observan cuatro formas de conceptualización:

Transmisión de conocimiento, proceso de enseñanza aprendizaje, capacitación y actualización y planta docente. Estas subcategorías se presentaron como constantes en el discurso de los Coordinadores, Jefes de División, Jefes de Departamento y Jefes de Sección.

Además de lo anterior y con la finalidad de hacer claro el énfasis que se daba a las subcategorías según los grupos representados, (Coordinadores, División de Ciencias Sociales y Humanas, División de Ciencias de la Salud y División de Ciencias Biológicas), se elaboraron gráficas que representan el número de veces que se mencionó la subcategoría y a que grupo pertenece la mención.

Por último, tomando en cuenta que las categorías y subcategorías eran de carácter descriptivo, es decir, organizadas en torno a rasgos comunes tal como fueron expresados, se hizo necesario tensar la conceptualización expuesta en el proyecto de investigación con las respuestas, iniciando una primera aproximación explicativa, que se expone en el siguiente capítulo.

CAPITULO SEGUNDO.

2. DEL PERFIL DOCENTE A LA CONSTRUCCION INSTITUCIONAL DE LA IMAGEN.

2.1 Caracterización de la docencia desde la instancia académico-administrativa.

Frente a las respuestas de los diferentes niveles académico-administrativos en el proyecto perfil docente y formación docente, se hizo una primera lectura de los datos desde el lugar de formadores docentes, este lugar es cercano a las posiciones de los sectores académico-administrativos y a su vez, coloca al formador como uno de sus interlocutores.

Asimismo en el deslinde y estudio de los datos, otro elemento importante es: el lugar que ocupa el que responde. En este caso el tópico central es la docencia, pero los que hablan al respecto, lo hacen desde la posición de instancia académico-administrativa; hablan de la práctica de otros, los profesores, sin ser una reflexión de su propia práctica. En

este mismo sentido, lo que se dice establece una relación en torno al quehacer docente, donde la perspectiva es, en mayor o menor grado, de compromiso con el proyecto institucional, por el cargo que se ocupa. El trabajo presenta el análisis de los discursos que diversos sujetos portan en la dinámica institucional; esos discursos no se puede adjudicar a las personas en lo particular sino que son parte de la lógica de representaciones que se juegan en la institución.

Cuando se hace referencia al discurso, se plantea como el conjunto de significaciones propuestas a través del lenguaje como objetivación del quehacer humano. En este sentido su permanencia no depende de la persona que lo porta, sino de su significación en el hacer cotidiano del conjunto de la sociedad y, por lo tanto, no es reductible a las palabras (Foucault, 1983/1970, Bernstein, 1985).

Las preguntas formuladas no tienen <<respuestas correctas>> en el entendido de que los discursos se entrelazan e incluso se contradicen; van desde el orden del sentido común hasta la postulación de argumentos científicos al respecto de un modelo de <<hacer>> en torno a la docencia. Lo que postulan cada uno de los diversos sujetos, reconstruye los discursos que circulan como partes integrantes de la institución educativa misma, revitalizando los debates pasados y presentes en relación a la docencia. Estos discursos tienen valor en razón de la historia de la institución, en el más amplio sentido del término; es decir, no se limita a historia específica de la ENEP-Z, sino que se toma en cuenta la historia de la institución escolar.

A partir de lo anterior se reconoce que en la institución escolar existe una tipificación recíproca de actores habitualizados por tipos (Berger., y Luckmann, 1968), y donde la fuerza de los discursos aparece en la propia conformación

de esa historia, de la que cada uno de los sujetos que respondió al cuestionario es producto y productor. También se presentan en este estudio los discursos en su relatividad, planteando la propia dinámica de aparición de los mismos como coexistencia de representaciones y de formulaciones de la docencia.

Como ya se señaló, para el análisis se determinó una categorización tomando como punto de referencia las respuestas al cuestionario; posteriormente, se establecieron subcategorías de acuerdo a lo que las instancias académico administrativas iban respondiendo, retomando su propia terminología. Así, se configuró la siguiente distribución de categorías y subcategorías, para las preguntas 1, 2, 3 y 6 y sus correspondientes respuestas:

PREGUNTA 1. ¿Cómo concibe a la docencia?	
CATEGORIA	SUBCATEGORIA
1. Conceptualización de docencia.	1.1 Transmisión de conocimiento 1.2 Proceso en: añanza-aprendizaje 1.3 Capacitación y actualización. 1.4 Planta docente

PREGUNTA 2.

¿Cómo concibe a la docencia en el Sistema de Enseñanza Modular?

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
2. Enseñanza modular y docencia	2.1 Elementos particulares de la modularidad: <ul style="list-style-type: none"> 2.1.1 Relación teoría práctica. 2.1.2 Interdisciplinariedad 2.1.3 Integración docencia-servicio-investigación 2.1.4 Reconceptualización de proceso enseñanza aprendizaje 2.1.5 Módulo
	2.2 Estructura didáctica: <ul style="list-style-type: none"> 2.2.1 Contenido 2.2.2 Profesor 2.2.3 Alumno 2.2.4 Objetivos 2.2.5 Estrategias
	2.3 Momentos lógicos del proceso Enseñanza aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> 2.3.1 Planeación. 2.3.2 Evaluación.

PREGUNTA 3.

¿Cuáles son las características que debe tener el docente?

CATEGORIA	SUBCATEGORIA
3. Rasgos ideales del maestro	3.1 Normatividad institucional <ul style="list-style-type: none"> 3.1.1 Docencia 3.1.2 Formación y práctica docente. 3.1.3 Contenido 3.1.4 Metodología 3.1.5 Características personales 3.1.6 Aspectos laborales

PREGUNTA 6. ¿Cómo concibe la formación docente?	
CATEGORIA	SUBCATEGORIA
6. Formación docente y docencia	6.1 Proceso integral y participativo 6.2 Capacitación 6.3 Apoyo académico 6.4 Proceso personal

Se describe a continuación las categorías y subcategorías correspondientes a las respuestas de las preguntas 1, 2, 3 y 6 y su distribución por Divisiones y Coordinaciones. Las respuestas a las preguntas 4 y 5 se describen en el apartado correspondiente a las carreras.

2.2 Conceptualización de la docencia.

La pregunta 1 hace referencia a la idea de docencia: ¿cómo concibe a la docencia?. Las respuestas indican que, existe una tendencia a entenderla como un proceso con un amplio grado de complejidad y como un elemento de transmisión de conocimientos. También es comprendida, como proceso de enseñanza-aprendizaje cuyo núcleo es la relación maestro-alumno; como capacitación y actualización o bien, como personas que forman parte de la planta docente, en este último caso no se aparta la conceptualización de las <<cosas>>, de las <<cosas mismas>>, es decir se considera que la docencia son los maestros concretos que están contratados por la institución.

A partir de este momento se indicarán algunas diferencias y similitudes que se presentan de acuerdo al lugar desde el que se responde; en otras palabras, la variedad que se da en las Divisiones y Coordinaciones. En ocasiones cuando se haga referencia por ejemplo la División de Ciencias Químico Biológicas, se estará tomado en cuenta a todos los representantes de la misma: jefe de división, jefes de departamento y jefes de sección.

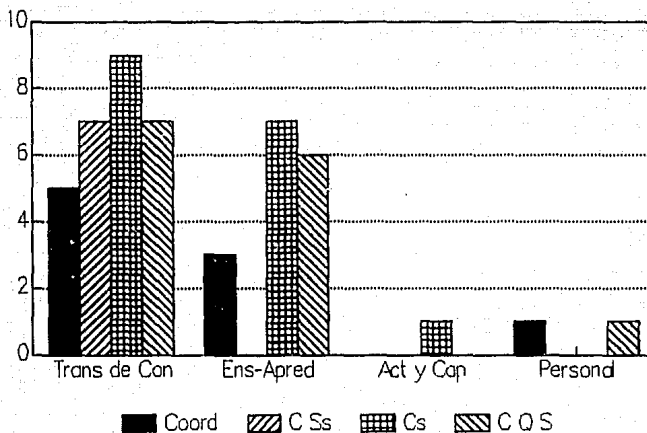
Así, para el caso de esta pregunta en torno a la docencia, los Coordinadores (Coord) presentan un panorama de distribución de sus respuestas en tres de las subcategorías establecidas (ver gráfica 1). En el caso de las Divisiones, la División de Ciencias de la Salud (C S), presenta una distribución en dos de las subcategorías, a saber: transmisión del conocimiento y proceso de enseñanza aprendizaje; la de Ciencias Químico Biológicas (C Q B) en las siguientes: transmisión del conocimiento, proceso de enseñanza-aprendizaje y planta docente. En cuanto a la División de Ciencias Sociales y Humanas (C S H) aparece como general la subcategoría: transmisión del conocimiento.

Como se puede observar los discursos no son excluyentes aunque los que hablan así lo desearan; porque si bien hay algunos que analizan a la docencia como fenómeno complejo, existen otros que sitúan a la docencia en un plano simplificado; cabe aclarar que quien lo expresa así, lo hace en el grado de complejidad que para él presenta el problema y actúa en consecuencia.

Se observa además, el hecho de que si bien, desde un lugar específico respecto a la docencia (División o Coordinación), ésta puede aparecer como algo homogéneo, - tal es el caso de la División de Ciencias Sociales y Humanas donde la docencia es: transmisión de conocimiento -, en el conjunto del orden

institucional la docencia se convierte en parte de la heterogeneidad discursiva, puesto que aparecen otras representaciones de ella en las otras divisiones, como por ejemplo: proceso enseñanza aprendizaje, lo cual plantea otras visiones de la función docente al interior de la ENEP-Z.

La representación gráfica de lo anterior se muestra a continuación *:



Gráfica I: Concepto de docencia

La conceptualización de la docencia, expresada por las instancias académico-administrativas recupera las siguientes representaciones históricas: la docencia como una carga que

* Trans de con: Transmisión de conocimiento.
 Ens-aprend: Proceso de enseñanza-aprendizaje.
 Act y cap: Actualización y capacitación.

se confía a los maestros: transmisión de conocimientos; un papel que se desempeña: proceso de enseñanza aprendizaje; una profesión que se ejerce: bien como transferencia de conocimientos o bien como conjunto de profesores adscritos a una universidad (planta docente); y también como uno de los principales servicios sociales de toda colectividad organizada que requiere de capacitación y actualización para su ejercicio (Debesse., y Mialaret, 1980).

2.3 Enseñanza Modular y docencia.

Las siguientes respuestas que se analizarán son las que corresponden al sistema de enseñanza modular (pregunta 2) que enfatizan las características que este sistema demanda del docente.

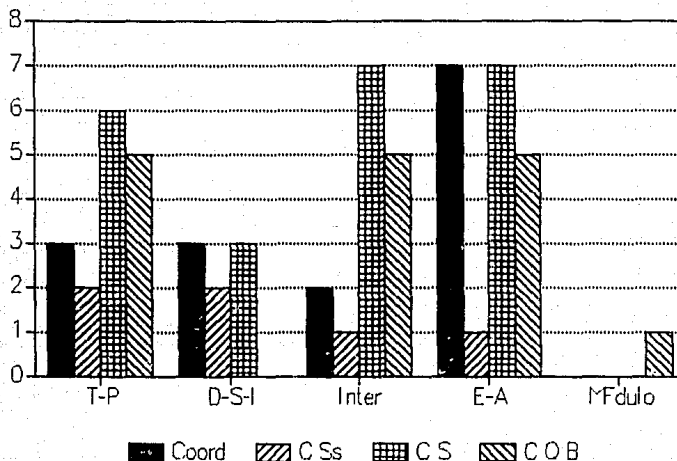
Las respuestas se categorizaron de acuerdo a:

- a). Los elementos peculiares de la modularidad; relación teoría-práctica, interdisciplinariedad, integración docencia-servicio-investigación, reconceptualización del proceso enseñanza-aprendizaje y módulo.

- b). La estructura didáctica; contenido, profesor, alumno, objetivos, estrategias.

- c). Los momentos lógicos de proceso de enseñanza aprendizaje; planeación y evaluación.

En lo que respecta a las respuestas que indican características de la modularidad el panorama se presenta de la siguiente manera *:



Gráfica 2. Sistema de Enseñanza Modular

2.3.1 Relación teoría-práctica.

Por lo que se refiere a la subcategoría: relación teoría-práctica, ésta no es mencionada por la División de Ciencias Químico Biológicas; para los otros bloques, esta relación se presenta configurando diversos esquemas, así tenemos: la División de Ciencias Sociales y Humanas, donde los dos elementos se encuentran en tensión $T \leftrightarrow P$, partiendo de

* Teoría-prac: Teoría y práctica.

D-S-I: Docencia-servicio-investigación.

Interdisc: Interdisciplinariedad.

Ens-aprend: Proceso de enseñanza-aprendizaje.

referencias como la siguiente: *"La relación teoría-práctica se propone un reciclaje e intercambio de información constante ubicando a la docencia tanto en la teoría como en la práctica"* (Jefe de departamento).

Por su parte la División de Ciencias Químico Biológicas no menciona la relación teoría-práctica. Cabe señalar que si bien se ha advertido que el Sistema de Enseñanza Modular no es preocupación fundamental de esta División, es extraño que no se refiera a la relación teoría-práctica, considerando el tipo de áreas de conocimiento que corresponden a esta División.

En la División de Ciencias de la Salud, la práctica es confirmación de la teoría T ---->P, como se puede observar en la siguiente afirmación: *"Los maestros tendrán que estar capacitados para formar, para que el alumno aplique inmediatamente los conocimientos obtenidos en el campo profesional"* (Jefa de sección).

Los Coordinadores proponen una relación P -----> T ----> P, a partir de la idea de la <<observación espontánea>> en la práctica, de ésta a la teoría y vuelta a la práctica como confirmación, de tal manera que se afirma: *"El alumno, en este sistema, al enfrentarse a la práctica y regresar a la teoría no necesita toda la información: sabe que existe y donde buscarla"* (Coordinador de carrera).

En segundo lugar, en cuanto a los esquemas; de la relación teoría-práctica,

...se presentan continuamente en la práctica educativa, la creencia de que la comprensión de la realidad se da sólo por la captación, de la apariencia externa del objeto, que son con frecuencia absolutamente contradictorias a la esencia de la realidad. Esta situación por paradójica que parezca, está presente en dos de las posturas aparentemente contradictorias en

pedagogía. Por un lado aquélla que haciendo hincapié en la "teorización" del objeto se encarga sólo de describir los datos y/o hechos específicos que lo caracterizan, creyendo que es ésta la forma de reconocerlo, y haciendo hincapié en un polo de la relación teoría-práctica, construyendo, por supuesto, falsa teoría (...) por otro lado, se desarrolla la postura extrema que ubicando como forma de esta concepción se desprenden prácticas dentro de la metodología planteada, que van desde la ausencia de una práctica explícita sobre el objeto de estudio, hasta interacciones entre maestro-alumno de corte autoritario.

Por otro lado, se desarrolla la postura extrema que ubicando como forma de apropiación el contacto entre sujeto-objeto, sin el desarrollo por parte del sujeto de esquemas conceptuales previos, considera que la sola relación posibilita una "impresión" en el sujeto, más allá de la captación de la apariencia del objeto.

Esta concepción que podríamos caracterizar como "practisista", involucra también determinadas prácticas aparentemente cooperativas, se desarrolla por parte del maestro un verdadero liderazgo de tipo "laissezfaire" (dejar hacer).

Ambas posturas basan su origen de las ideas en la experiencia sensible, no atribuyéndole al sujeto más que un papel insignificante en la adquisición.

De hecho reconocemos hoy en varios de los currícula denominados como innovadores una situación de este tipo, es decir el tránsito de una crítica a la teorización de los datos externos del objeto a una aceptación de una práctica sensible, que solo reconoce apariencias del objeto (Remedi, 1979: 39-40).

Un tercer aspecto, es que si bien se mencionan las relaciones, no se establece ninguna derivación específica que el docente tuviera que cubrir en ese sentido.

2.3.2 Interdisciplinariedad.

La interdisciplinariedad es otra de las subcategorías. Las Divisiones y Coordinaciones la conciben como inherente al Sistema Modular; a este respecto, un jefe de departamento dice: "Las diferentes áreas de donde provienen los maestros permite integrar la interdisciplinariedad (tan llevada y traída) y todo lo que ella implica"; un Coordinador expresa:

"Integración del conocimiento de las diferentes áreas de la ciencia, en torno al objeto de estudio del módulo".

Por tanto, la interdisciplinariedad de acuerdo a estas opiniones, es una forma de proponer la integración del conocimiento desde el curriculum; es decir, se presenta el conocimiento como factible de ser integrado en forma de contenido para el aprendizaje. Dado que la unidad de la ciencia no es una situación a priori, la unión de las diversas disciplinas sería el resultado del trabajo académico de los diferentes especialistas incluidos en la configuración del curriculum. Sin embargo, se corre el peligro de escindir al objeto teórico particular de cada disciplina; en este sentido la interdisciplinariedad como un lineamiento de la construcción del curriculum, podría jugar como una tipificación del contenido integrado. (Apostel, 1979/1972., Follari, 1982).

2.3.3 Integración docencia-servicio-investigación.

Respecto de la integración docencia-servicio-investigación, la División de Ciencias Químico Biológicas no menciona esta subcategoría; la División de Ciencias Sociales hace alusión, por ejemplo de la siguiente forma: *"Integrar las funciones universitarias"* (Jefa de departamento), y *"La docencia debe vincularse a objetivos precisos de investigación y servicio comunitario"* (Jefe de sección y Jefa de departamento). En la División de Ciencias de la Salud en varias ocasiones se menciona, por ejemplo: *"Promover la vinculación docencia-servicio-investigación con el desempeño de las funciones profesionales"* (Jefe de departamento).

Se indica la importancia, de que el maestro investigue; sin duda este es uno de los elementos que se proponen como

<<nuevos>> en las funciones del docente. Sin embargo, es necesario replantear algunas cuestiones que siguen estando presentes al hablar de la triada del sistema modular, observando que cada uno de estos aspectos; la investigación, la docencia y el servicio, responden a una lógica particular: la producción, la transmisión y la asistencia. Además, éstas facetas del saber toman formas y escenarios de acuerdo con el área de conocimiento al que se refieran (Medicina, Psicología, Ingeniería Química, etc).

2.3.4 Reconceptualización del proceso enseñanza-aprendizaje.

El proceso enseñanza-aprendizaje, en todos los casos se describe de forma adjetivada con términos como: activo, tutelar, etc, tal como lo reseña un Coordinador: *"Aprendizaje activo de conocimientos que permita al alumno capacitarse en la realización de funciones para la solución de problemas"*. La referencia al proceso enseñanza-aprendizaje en términos adjetivados aparece, porque se explica únicamente desde el plano operativo-metodológico. Así en algunos discursos, el proceso de enseñanza aprendizaje tiene definición a partir del método o bien a partir de la técnica, de tal suerte que los adjetivos definen el carácter del proceso como calificación de los procedimientos, pretendiendo superar los conceptos tradicionales de la función docente, fundamentalmente del autoritarismo. Lo anterior ha dado como resultado que, el plano metodológico en múltiples ocasiones se reduzca a la lógica técnica vista como secuencia de acciones para logros de aprendizaje.

Esta perspectiva reduce el proceso enseñanza-aprendizaje al plano operativo metodológico, no toma en cuenta que la metodología tiene como tarea; la organización de los

elementos y actividades del proceso enseñanza aprendizaje para que las estructuras objetivas de la ciencia se incorporen en estructuras subjetivas del alumno. (Furlán, 1979., Novak, 1977/1982).

Conforme con la afirmación anterior, la adjetivación del proceso de enseñanza aprendizaje tendría que partir del reconocimiento de las relaciones de este proceso con el orden institucional estructurado, por ejemplo: el curriculum, y considerar además, la dinámica imaginaria de los maestros frente a su función.

2.3.5 Módulo.

El módulo sólo lo define la División de Ciencias Químico Biológicas yendo desde: "*Unidad integrada de conocimientos tanto secuenciales como en paralelo*" (Jefe de departamento), hasta "*El concepto de módulo no es asimilado en nuestras mentes*" (Jefe de sección). Esta referencia es al mismo tiempo un cuestionamiento de <<existencia>>, es decir, se duda al entrecomillarlo.

Las preguntas que se abren en torno a este punto, son: ¿cuál es la relación del módulo con la docencia?, y ¿cómo se puede hablar ampliamente en términos de la estructura general de los planteamientos modulares pero no así del módulo, como particularidad?. Esto puede tener relación con el lugar desde el que los funcionarios ven a la docencia, ya que ellos no mantienen relación con el plano concreto de impartir clases por tanto su visión está basada en la formalización académico-administrativa; existe una distancia con respecto al módulo porque su práctica no la desarrollan, como el maestro, en el salón de clases.

2.4 Estructura didáctica y docencia.

La representación gráfica de la distribución en cuanto a la estructura didáctica aparece así *:

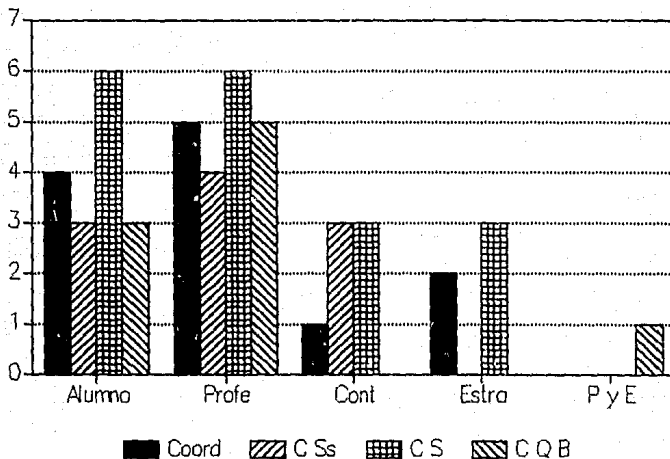


Gráfico 3. Estructura Didáctica

A continuación se pormenoriza lo expresado en los cuestionarios acerca de la estructura didáctica: contenido, profesor, alumno, objetivos y estrategias.

-
- * Profe: Profesor.
 - Cont: Contenidos.
 - Estra: Estrategias.
 - P y E: Planeación y evaluación.

2.4.1 Contenido.

La primera subcategoría que se estudiará es la del contenido; en cuanto a este punto las Divisiones de Ciencias Sociales y de Salud, prepondera la idea del conocimiento integrado y plantea: "*Manejar superficialmente, aunque sea, las áreas de conocimiento relacionadas*" (Jefe de sección). La División de Ciencias Químico Biológicas no expresa nada al respecto de esta subcategoría. Los Coordinadores marcan el papel importante que tiene el maestro, en donde éste no es un simple informador, sino que centra su atención en el propio contenido; con lo que se pone en juego su relación con posturas conceptuales y su importancia para el aprendizaje.

De acuerdo a lo expresado por Coordinaciones y Divisiones se resaltan dos aspectos: el conocimiento integrado y el manejo conceptual por parte del maestro. Sin embargo, es necesario considerar que a lo largo del desarrollo de los currícula en la enseñanza superior se observa que los maestros, frente a la innovación curricular, tenían enormes dificultades para sostener el contenido integrado. Frente a esto las propuestas de programación por objetivos y la promoción activista, tuvieron graves problemas para ser llevadas a efecto, ya que sin un claro dominio del contenido, el maestro recurría a formas ya conocidas de acción docente o simulaba formas nuevas. De alguna manera las propuestas técnicas le permitieron al maestro ocultar la dificultad del manejo conceptual en su disciplina (Furlán ., y Remedi, 1982; Coser, 1980/1965).

2.4.2 Profesor.

La subcategoría profesor, es abordada por Divisiones y Coordinaciones en una proporción prácticamente equivalente, en los siguientes términos: *"Se desearía que el docente conozca las habilidades a desarrollar por el alumno"* (Jefe de sección); *"Proporciona guía y metodologías. Ser capaz de provocar la no pasividad, de estimularlos"* (Jefe de departamento). *"Responder a las inquietudes del alumno"* (Jefe de sección).

Lo anterior coloca al maestro como <<constreñido a su tarea>>, a partir de un tono indicativo y prescriptivo que atraviesa la idea de actividad docente. Así, la función docente queda mediatizada a la relación con el alumno y la práctica del profesor es considerada como un elemento de funcionalidad para la consecución de otro sujeto.

2.4.3 Alumno.

En lo referente al alumno, se presenta el siguiente panorama: los Coordinadores lo ubican como sujeto participativo y responsable, bajo planteamientos como este: *"Formar a un alumno responsable de su propia educación, con cambio de actitud más flexible y mayor participación del alumno en su proceso de formación dejando de ser objeto pasivo que únicamente recibe conocimientos"* (Coordinadora de carrera).

La División de Ciencias Químico Biológicas, resalta el aprendizaje del alumno como integrado y activo, tal es el caso de las afirmaciones que a continuación presentamos: *"Que el alumno aprenda de una manera integrada, es decir que encuentre las relaciones que existen entre las distintas*

materias que estudia" (Jefe de sección). "Que los alumnos tomen una actitud no pasiva" (Jefe de División).

La División de Ciencias Sociales y Humanas enfatiza la acción del docente en relación al alumno, de la forma siguiente: *"Debe enfatizar la labor creativa y crítica del alumno, desde la perspectiva teórico-práctica, dado que facilita abordar el objeto de conocimiento en diversos escenarios" (Jefe de departamento)*

En la División de Ciencias de la Salud, sobresale el papel participativo del alumno, afirmando: *"Que el maestro permita la participación del educando" (Jefa de sección). "Promover en el estudiante una visión de los problemas a resolver del individuo sin perder de vista su condición social" (Jefe de departamento) "Que el alumno cree el conocimiento además de recrearlo y adquirirlo con carácter de investigación" (Jefe de sección).*

La División de Ciencias Químico Biológicas no expresa nada al respecto de esta subcategoría.

Como se puede observar, una constante es el llamado que se hace a la actividad, ya que este es el punto que toca el plano operativo que considera a la docencia como instrumental. El alumno no escapa a este reclamo y es interpelado como activo y creativo; es decir desde el orden de la Enseñanza Modular la tipificación del alumno es ésta, este es su lugar; esto no significa que así suceda, es sólo una interpelación (Althusser, 1977/1970).

2.4.4 Objetivos.

En cuanto a los objetivos la única referencia fue hecha por uno de los Coordinadores en los siguientes términos: *"La enseñanza del docente deberá perseguir el cumplimiento de los objetivos a través de la relación de la teoría con la práctica, y el desarrollo de habilidades y destrezas"* (Coordinador de carrera).

2.4.5 Estrategias.

La subcategoría de estrategias sólo fue abordada por la División de Ciencias de la Salud y por los Coordinadores en el siguiente sentido: *"Que los maestros estén perfectamente adiestrados en las técnicas didácticas, de evaluación, etc."* (Jefa de sección). *"Utilizar todas las técnicas necesarias <<nuevas o viejas>> dependerá del número de alumnos, tema, área, etc"* (Coordinador de carrera).

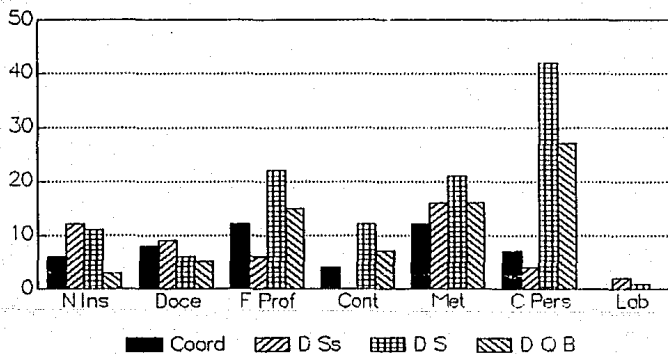
2.4.6 Planeación y evaluación.

Se describirá la última de las subcategorías correspondientes a la pregunta 2, y aún cuando ésta sólo fue señalada en una ocasión, la incluimos como subcategoría ya que se ha concebido en la estructura didáctica junto con la planeación como momentos lógicos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, como ya se indicó, del total de personas que respondieron al cuestionario sólo la División de Ciencias Químico Biológicas se remitió a la evaluación, en el siguiente sentido: *"Debe ser continua. No se observa como un medio de presión, coercitiva para que el aprendizaje se dé,*

sino como un método de comparación para saber si las técnicas y los métodos son adecuados" (Jefe de sección). Como se puede observar, al igual que en otros aspectos se marca el deber, en este caso referido a la evaluación como acción de comprobación.

2.5 Rasgos ideales del maestro.

En la pregunta 3, ¿cuáles son las características que considera debe tener un docente?. Se conformó el siguiente grupo de subcategorías: normatividad institucional, docencia, formación y práctica docente, contenido, metodología, características personales y aspectos laborales. El panorama que presentó esta pregunta es el siguiente *:



Gráfica 4. Rasgos ideales de los maestro

-
- * N Ins: Normativa institucional.
 Doce: Docente
 F Prof: Formación profesional.
 Cont: Contenido.
 Met: Metodología
 C Pers: Características personales.
 Lab: Aspectos laboral

2.5.1 Normatividad institucional.

En cuanto a la primera subcategoría, normatividad institucional, entendida como red simbólica de la institución que da referencia al docente, se señala el conocimiento del plan de estudios y del sistema de enseñanza modular, pero de diferente forma en cada caso. La División de Ciencias de la Salud propone el conocimiento del plan de estudios y va indicando algunas precisiones, por ejemplo, la idea de eficiencia terminal destacando al perfil profesional como elemento central del plan de estudios, en este sentido se afirma: *"Que tenga bases filosóficas acordes con el plan de estudios"* (Jefe de sección). *"Que conozca el plan de estudios en general"* (Jefa de sección). *"Que trabaje dentro del programa que el perfil profesional requiere"* (Jefe de departamento)

La División de Ciencias Sociales y Humanas destaca la normativa institucional, en los siguientes términos: *"Conocimiento del plan en vinculación a los programas"* (Jefa de departamento). *"Conocimiento y experiencia en el Sistema de Enseñanza Modular"* (Jefe de sección).

La División de Ciencias Químico Biológicas menciona: *"El conocimiento del plan de estudios"* (Jefe de sección). *"Capacitados para situar el trabajo de los alumnos en el contexto del plan de estudios y el contacto con la práctica profesional"* (Jefe de sección). En este caso no aparece el Sistema de Enseñanza como normatividad.

Los Coordinadores anotan que para que el docente se identifique como portador de la norma institucional deberá: *"Entender y creer y enamorarse del Sistema de Enseñanza Modular"* (Coordinadora de Carrera). *"Haber trabajado en*

planes de estudios similares" (Coordinadora de carrera).
"Conocimiento del plan de estudios en su totalidad"
 (Coordinador de carrera).

Los planteamientos respecto al plan de estudios se encaminan en un doble sentido: a) no considerarlo como una estructura con todos los elementos e interrelaciones, y b) proponer a la tarea docente como lugar de operativización; en este sentido, se pretende que el plan sea el elemento de homogenización de la práctica docente.

2.5.2 Docencia.

Respecto de la subcategoría de docencia, en todos los casos se presenta la referencia a la experiencia docente; así, en la División de Ciencias de la Salud, se afirma: *"vocación para la docencia"* (Jefe de división); *"amor a la docencia"* (Jefa de sección); *"experiencia docente"* (Jefe de sección). Para la División de Ciencias Sociales y Humanas la docencia es entendida en articulación con la investigación y el servicio, se presentan afirmaciones como las siguientes: *"Habilidades para realizar investigaciones"* (Jefa de departamento). *"Experiencia en el tratamiento de casos concretos"* (Jefa de sección), *"Tener experiencia teórico-práctica"* (Jefe de sección). Para la División de Químico Biológicas se reitera la *"experiencia docente"* (Jefe de sección) como lo que tiene mayor importancia. Los Coordinadores establecen una situación de compromiso personal por parte del que ejecuta la docencia, es decir, es el docente el que se compromete o no con esta acción, apareciendo planteamientos como: *"Evasión de la rutina"* (Coordinadora de carrera). *"Querer enseñar"* (Coordinadora de Carrera). *"Entender y aceptar su responsabilidad"*

(Coordinadora de carrera). *"Gusto por ser docente"*
(Coordinador de carrera).

Por lo que respecta a la función docente, la División de Ciencias Sociales y Humanas, señala elementos que muestran la presencia, de nuevas funciones que han venido apareciendo en relación a los enseñantes. Aquí se habla desde las funciones y hay una renovación de la idea de vocación, que queda presente porque es el origen de la práctica del docente. Se sugiere un panorama complejo de nuevas funciones, a saber: *"Concepción de su práctica educativa y práctica docente"* (Jefa de sección). *"Ser investigador real"* (Jefe de sección) *"Convertirse en retroalimentador"* (Jefe de sección). Sin embargo, lo anterior no significa que los maestros reconozcan a esas funciones como tales.

De los juicios planteados por las diferentes instancias, destaca básicamente el de la vocación, es decir, el profesor inscrito en la vocación a través un pacto recíproco entre las preferencias individuales y las características de la actividad profesional y el <<evitar la rutina>>; a este respecto Jackson (1968) ha señalado:

Este interés por los acontecimientos más destacados de la vida escolar es comprensible desde el punto de vista de la atención humana. Cuando queremos recordar o enumerar otros tipos de actividad cotidiana actúa en nosotros un proceso semejante de selección. Cuando se nos pregunta que tal nos ha ido en la oficina; o que tal el viaje a la ciudad, son muy pocas las veces que nos tomamos la molestia de describir con detalle el viaje en autobús a nuestro trabajo rutinario. Lo más probable es que respondamos que no ha ocurrido algo interesante, no merece la pena contar nuestra experiencia.

No obstante, en lo que a la configuración y al sentido de nuestra vida se refiere, estos acontecimientos que casi siempre silenciamos pueden tener tanta importancia como los que suelen llamar la atención de nuestros interlocutores, y ciertamente, representan una parte de nuestra vida mucho mayor que los acontecimientos de que

hablamos. La rutina cotidiana, la monotonía y el molesto "lo de siempre" pueden colorearse de vez en cuando con acontecimientos que iluminan una vida que de otro modo es oscura, pero esta monotonía de nuestra vida cotidiana encierra una potencia demoledora propia. Los antropólogos comprenden este hecho mejor que muchos otros sociólogos y sus estudios de campo nos han enseñado a valorar la importancia cultural de los elementos rutinarios de existencia humana. Esta es la lección que tenemos que aprender si queremos comprender la vida en las clases de la escuela... (Jackson, 1975: 14-15).

El último, como ya se anotó, en esta subcategoría, corresponde a la noción de experiencia docente tiene relevancia como legitimidad, ya que la práctica docente demanda del profesor la asunción del rol de maestro, portador del saber, autorizado legítimamente para transmitir un contenido y vigilar el proceso de apropiación por parte del alumno, demanda que incluye el reconocimiento de su alumno como receptor que espera pacientemente llegar a ser como el maestro. En este mismo sentido es comprensible que se piense a la experiencia docente como uno de los elementos de legitimidad, ya que esto indica la verificación de la práctica del maestro por la institución escolar; en otras palabras, toda persona que ha tenido a su cargo funciones de enseñante ha puesto en acción su rol; se ha ejercitado.

2.5.3 Formación y práctica profesional.

En la subcategoría formación y práctica profesional, destacan dos elementos: la experiencia profesional y la titulación; adquiriendo relevancia uno u otro según el lugar desde el que se hable.

La División de Ciencias de la Salud pondera la titulación por

encima de la experiencia y práctica profesional. La División de Químico Biológicas establece la importancia de ambas (formación y práctica profesional); La División de Ciencias Sociales y Humanas y los Coordinadores no destacan la titulación y sí el ejercicio de la práctica profesional como elemento central.

Al igual que en la subcategoría anterior, estos aspectos se apegan a la importancia de la legitimidad. En el caso de la titulación se responde a la normatividad universitaria en la esfera de lo académico; acentuando el respeto a la certificación como norma de legitimación. Lo anterior expresa la idea de distanciamiento entre lo que es la academia y lo que representa la práctica profesional, pero considerando que tiene el mismo rango la certificación de la práctica profesional, como garantía de conocimiento.

Es interesante observar como se plantea esto en el área de la Salud y el área Químico Biológica, donde el ámbito de la práctica es esencial, ya que estas disciplinas establecen su valor social al aplicar el contenido. No obstante se hace patente que es en este tipo de áreas donde el docente como profesionista (médico, ingeniero, odontólogo, psicólogo) no practica su profesión de base; es decir, se dedica sólo a la docencia pero sin relación con los hábitos propios de la función profesional universitaria para la que fue formado. (Dirección General de Asuntos del Personal Académico, 1986) Lo anterior provoca que el alumno se sienta engañado porque el maestro dice lo que no hace o dice lo que no tiene, se le ve sin <<valor>> para enfrentar la práctica profesional, comprendiendo que la docencia se ha convertido en un refugio de la desocupación profesional. (Brunner, 1990; Tedesco, 1987)

2.5.4 Contenido.

En la subcategoría correspondiente a los contenidos, existe la noción de "*Manejo de contenido*" (Jefe de sección) en dos dimensiones; como cuerpo de una disciplina, "*Tener dominio técnico-práctico de una área de conocimiento*" (Jefa de sección) y como contenido, en otros términos como saber seleccionado para la transmisión, "*Conocer perfectamente los contenidos a impartir*" (Jefe de división).

El orden de importancia que se da a las dimensiones según cada área es el siguiente: la División de Ciencias de la Salud y la de Químico Biológicas relevan los contenidos como temas aislados, no como conceptos inmersos en una estructura curricular. La División de Ciencias Sociales y Humanas y los Coordinadores plantean una relación de <<equilibrio>> entre ambas. Aquí se hace referencia a la tarea que el maestro tiene frente al alumno como nexo entre la realidad objetiva y la representación que el educando tenga de la misma; el maestro es el encargado de garantizar la asimilación de los conocimientos y potencializar los aspectos cognitivos en los alumnos, es el docente el que da la posibilidad de que las estructuras objetivas de la ciencia se conviertan en posesión subjetiva del estudiante. Los contenidos son valiosos en tanto conservan los principios de la ciencia y el profesor debe organizarlos manteniendo las características conceptuales del objeto. (Taba, 1974/1962., Phenix, 1973/1962., Schwab, 1973/1962., Ausubel, 1973/1962., Remedi, 1978)

Finalmente, cuando como en el caso de las Divisiones de Ciencias de la Salud y la de Ciencias Químico Biológicas, no se puede identificar que los contenidos pertenecen a un campo de conocimientos determinado, éstos aparecen como temas: como aspectos generados en razón del proceso escolar, sin nexo

entre la academia y la construcción científica.

2.5.5 Metodología.

La metodología se coloca, en todos los casos, por encima del contenido. Se destacan varias preocupaciones al respecto: "*Capacitación didáctica*" (Jefa de sección), "*Buena preparación pedagógica*" (Jefe de sección), "*manejo de técnicas didácticas*" (Jefe de sección), "*Conocimiento y capacidad para manejar grupos*" (Jefa de sección) y "*Hacer uso de los recursos*" (Jefe de sección); subrayándose la didáctica, técnicas didácticas y manejo de grupos. Para los Coordinadores es importante el manejo de grupos, para la División de Ciencias de la Salud, una combinación de las nociones señaladas; en la División de Ciencias Sociales y Humanas, esta subcategoría es la que tiene mayor relevancia, concebida en términos de las técnicas; y para la División de Químico Biológicas, se destaca el manejo de grupos, los recursos y las técnicas de enseñanza.

Estas posiciones sobre la metodología reeditan la discusión en el marco de la enseñanza superior. En el debate del lugar de la metodología en el ámbito universitario se ha dado la incidencia combinada de varios factores; la crítica al concepto tradicional de función docente, particularmente del autoritarismo (deformación del principio de autoridad científica y pedagógica); la diversificación de los medios de comunicación y consecuentemente de los hábitos perceptuales de las generaciones jóvenes; la explosión demográfica de las universidades; la difusión de literatura y centros técnicos propulsores. Intervienen problemáticas que van desde el terreno de lo social y político, transformaciones culturales, hasta progresos científicos y tecnológicos. La polémica

metodológica representa una encrucijada clave en la percepción de la problemática universitaria, pues en ella se juegan concepciones globales de la función de la Universidad.

Es preciso señalar que el problema de la metodología no se restringe al nivel de la técnica (secuencias de acciones que permiten resolver situaciones de aprendizaje particulares, con un grado de eficacia comprobada empíricamente), ni al nivel de la formulación abstracta de principios teóricos o definiciones filosóficas sobre el proceso educativo. El problema metodológico incluye la consideración de fundamentos teóricos y de un conjunto de técnicas específicas, en el contexto de la definición de los principios y procedimientos que permitan organizar y orientar el trabajo del profesor para promover el aprendizaje por parte de los estudiantes, de un contenido curricular determinado (Furlán, 1978) .

2.5.6 Características personales.

Las características personales, es la subcategoría con más importancia para la División de Químico Biológicas y Ciencias de la Salud, no así para los Coordinadores y la División de Ciencias Sociales y Humanas.

Las características personales se refieren a <<valores tipo>>: "Honestidad" (Jefe de sección), "Responsabilidad" (Coordinadora de carrera), etc; aquí se le demanda al sujeto funciones sociales ideales.

En el análisis existen varias preguntas: ¿Por qué son más importantes las características personales que la experiencia profesional, donde incluso se violentan situaciones

pragmáticas fuertemente defendidas en otros momentos en los que se hace referencia a la eficacia?. Como se ha observado existe una reiteración constante a la dimensión operativa de la función docente, ya sea por la vía metodológica, el manejo de los contenidos, el acento en el proceso de enseñanza aprendizaje, etc. Sin embargo, las características personales aparecen como el hito de la docencia, la <<persona>> es el punto de referencia del reclamo institucional a partir de <<valores tipo>>. Cuando se privilegia el nivel personal, se puede pensar en que esto tiene importancia, en la institución, como tipificación o bien porque existe un distanciamiento entre la práctica académico-administrativa y la práctica docente.

En esta misma lógica se presenta nuevamente la idea de vocación en el sentido de catequesis, como ejemplo para el otro, que en este caso es el alumno; así, el acto de docencia está dado en razón del grado de empatía y buena voluntad de los que en él participan: *"Valores personales que no le permitan cometer el fraude de <<casi enseña>> sino facilitar que el alumno <<aprenda>>"* (Jefe de departamento). Asimismo, la formación y superación de los docentes no se plantean en su papel de sujeto sino en función de intermediario; es decir: *"Apertura para aprender más como enseñar mejor, apertura a su propia actualización"* (Jefe de departamento).

2.5.7 Aspectos laborales.

Una última subcategoría es la de aspectos laborales. La División de Ciencias de la Salud y la División de Ciencias Químico Biológicas señalan *"Estabilidad en el trabajo"* (Jefe de sección); Esta frase pone en circulación un elemento importante para el conjunto de la comunidad universitaria,

indicando el carácter de asalariado de los docentes y la peculiaridad que muestra la planta docente de las ENEP. En la ENEP-Z la tendencia en las características de contratación de los profesores ha sido: un pequeño sector con plazas concursadas y un grupo amplio contratados por horas clase. (Dirección General de Asuntos del Personal Académico, 1986., Kent, 1990).

Los Coordinadores y la División de Ciencias Químico Biológicas no plantea nada respecto a esta subcategoría.

2.6 Formación docente y docencia.

En la pregunta 6 ¿Cómo conceptúa la formación docente? las subcategorías que se desprenden de las respuestas, son: Proceso integral y participativo, capacitación, apoyo académico y proceso personal.

Los Coordinadores, La División de Ciencias Sociales y Humanas y la División de Ciencias de la Salud resaltan lo referente a la formación docente como proceso integral y participativo, considerándola además como capacitación y apoyo académico.

La División de Ciencias Químico Biológicas pone el énfasis en la idea de formación como capacitación y es la única que indica que la formación docente es un proceso personal.

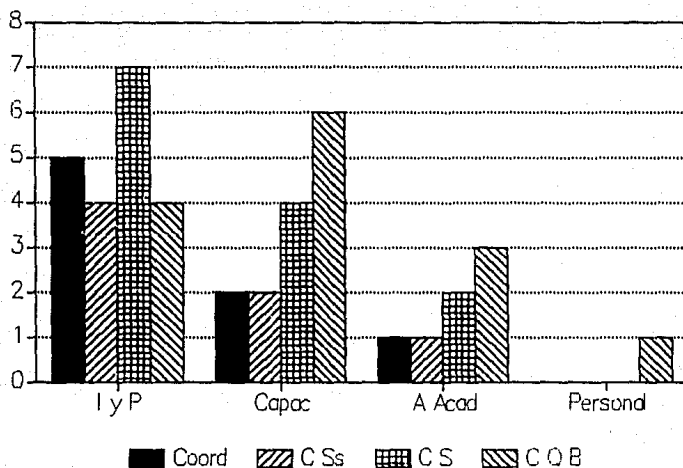
La representación gráfica de lo antes descrito se muestra de la siguiente manera *:

* I y P: Proceso integral y participativo.

Capac: Capacitación.

A Acad: Apoyo académico.

Personal: Proceso personal.



Gráfica 5: Formación Docente

2.7 Caracterización de la docencia por carreras.

A continuación se analizan las preguntas 4 y 5 del cuestionario cuyas respuestas se distribuyeron en las siguientes categorías y subcategorías:

PREGUNTA 4.

¿Cuáles son las características del docente que demanda curriculum de la(s) carrera(s) a la(s) que usted da servicio?

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
4.1. Características de los docentes	4.1.1 Normatividad institucional
	4.1.2 Docencia
	4.1.3 Formación y práctica profesional
	4.1.4 Contenido
	4.1.5 Metodología
	4.1.6 Características personales
	4.1.7 Aspectos laborales

PREGUNTA 5.

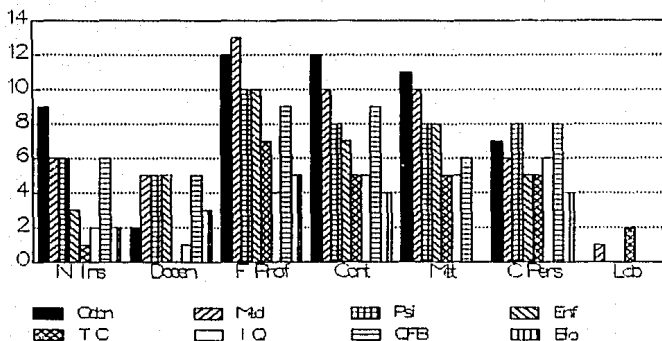
Mencione la(s) reacción(es) que existe(n) entre la práctica profesional y la práctica docente, de acuerdo a la (s) carrera(s) a las que da servicio.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
5.1 Relación entre práctica profesional y práctica docente	5.1.1 Relación armoniosa entre práctica profesional y práctica docente.
	5.1.2 No hay relación entre práctica profesional y práctica docente.
	5.1.3 Contraposición entre práctica profesional y práctica docente.

El análisis por carrera se expone en el siguiente orden Odontología, Medicina, Psicología, Enfermería, Ingeniería Química, Químico Farmacéutico Biólogo y Biología. Estas tres últimas, como se ha señalado, tienen en su planteamiento curricular un Tronco Común que se describe de forma particular. Es importante destacar que para el caso de la pormenorización por carrera sólo se tomarán en cuenta, de acuerdo a las respuestas, las subcategorías de mayor relevancia.

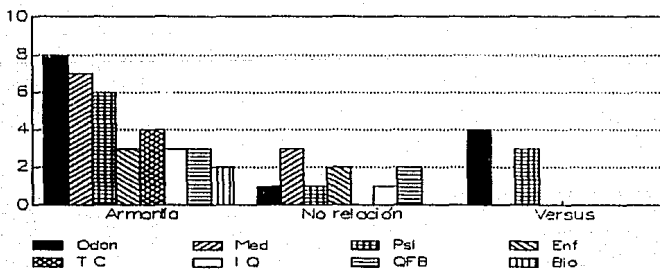
La pregunta 4 ¿cuáles son las características del docente que el curriculum de la carrera demanda?, comprende las subcategorías: normatividad institucional, docencia, formación y práctica profesional, contenido, metodología, características personales y aspectos laborales. El panorama gráfico que presentan las carreras es el siguiente *:

- * N Ins: Normativa institucional.
 Doce: Docente
 F Prof: Formación profesional.
 Cont: Contenido.
 Met: Metodología
 C Pers: Características personales.



Gráfica 7. Características de los docentes

Para la pregunta 5: Mencione la(s) relación(es) que existe(n) entre la práctica profesional y la práctica docente, de acuerdo a la(s) carrera(s) a la(s) que da servicio, las subcategorías son: relación armoniosa entre práctica profesional y práctica docente, no hay relación y práctica profesional versus práctica docente. La representación gráfica es la siguiente:



Gráfica 7. Práctica profesional y docente

2.7.1 Odontología.

Por lo que se refiere a la particularización de las características de los docentes (pregunta 4) en la carrera de odontología se puede apreciar una disminución en lo correspondiente a las características personales y una <<equilibrada>> relación en cuanto a formación y práctica profesional, contenido y metodología.

Las otras subcategorías se mencionan en los mismos términos que se presentaron en la pregunta número 6: ¿Cómo concibe la formación docente?.

Con respecto a la subcategoría de formación y práctica profesional se señalan aspectos como los siguientes: "Debe ser profesional del área de Ciencias de la Salud de alto nivel con amplio conocimiento de odontología" (Tefe de sección), "Que conozca las distintas formas de atención: institucional, estatal y privada; que participe en investigación alternativa de una nueva atención odontológica, que participe en comunidad" (Jefe de departamento).

En lo correspondiente a la subcategoría contenidos se dice: "Que conozca el riesgo-daño y que conozca el proceso salud enfermedad" (Jefe de sección), "Conocimiento del método científico aplicativo hacia la investigación; conjugar el contacto con el medio social real retomando y analizando los indicadores sociales" (Jefe de sección).

En lo referente a la metodología se señala: "Que tenga habilidad de modificar la carta descriptiva del área, que pueda visualizar el hecho de eliminar, modelar y disminuir los costos por práctica" (Jefa de sección), "Entrenamiento didáctico para manejar grandes grupos, entrenamiento de

conducción, asesorías en el trabajo de campo, en entrenamiento, en elaboración y manejo de materiales de apoyo (escritos y audiovisuales)" (Jefe de departamento).

Pasando a la pregunta 5: Mencione la(s) relación(es) que existe(n) entre la práctica profesional y la práctica docente, de acuerdo a la(s) carrera(s) a la(s) que da servicio. Existe una tendencia a ver la relación de la práctica profesional y la práctica docente como armoniosa, pero no deja de aparecer la relación de contradicción entre ambas prácticas, las instancias académico administrativas mencionan que: "La práctica profesional de los docentes, que en general es la dominante, representa el curriculum oculto de la práctica docente" (Jefe de sección), "No se sabe de ningún profesor que realice odontología alternativa o que tenga algún modelo de servicio innovador, ni que realice levantamientos epidemiológicos. La mayoría es totalmente de tipo conservador" (Jefe de sección).

En lo relacionado a la falta de práctica profesional se explicita que: "El programa de psicología clínica por ejemplo, sería de apoyo para la práctica profesional odontológica; sin embargo, como son psicólogos los que proporcionan estos contenidos y no tienen práctica profesional en este campo, en este sentido no hay relación entre su práctica profesional como psicólogo y como docente de la carrera de Odontología" (Jefe de sección).

2.7.2 Medicina.

En el caso de la carrera de medicina se cuenta con dos planes de estudio, a saber: modular y por asignaturas. Haremos la referencia a ambos destacando las particularidades sólo en la pregunta 5 (relación práctica profesional y práctica

docente), porque así lo indican las respuestas.

En la pregunta 4: ¿Cuáles son las características del docente que demanda el curriculum de la(s) carrera(s) a la(s) que da servicio?; las subcategorías con mayor número de proposiciones son: formación y práctica profesional, contenido y metodología.

En la subcategoría: formación y práctica profesional se dice: *"Plan modular: debe ser médico general con conocimientos teórico-práctico sólidos y con experiencia intrahospitalaria plan tradicional: debe ser profesional de Ciencias de la salud de preferencia médico, biólogo u odontólogo y que maneje biología celular, histología de los tejidos básicos por aparatos..."* (Jefe de sección), *"Experiencia mínima docente de dos años, título de médico cirujano; grado de especialidad o equivalente en cualquier área, experiencia mínima laboral de dos años"* (Jefa de sección). *"Entrenamiento en procesos investigativos"* (Jefe de departamento).

En principio, aparece la idea de médico general y médico con especialidad y otros profesionales de la salud no médicos; se señala la experiencia docente y como profesionista incorporando la idea de la investigación.

Se le da importancia a la formación en el área, tanto en la obtención de grados académicos como a la experiencia ya sea docente o en la profesión médica.

En cuanto a los contenidos se destaca la metodología general, metodología de las Ciencias Sociales y Humanas, proceso salud-enfermedad, microbiología, teorías psicodinámicas.

Lo anterior no significa que sean los únicos contenidos y ni

siquiera los más importantes, pero es conveniente marcar que estos son los señalados.

En lo referente a la metodología se dice: "*Conocimiento de varias técnicas de enseñanza-activa*" (Jefe de departamento), "*Conocimiento y aplicabilidad de implementar las técnicas de enseñanza y evaluación que utilizan en el Sistema de Enseñanza Modular*" (Jefe de sección), "*Capacidad para evaluar el aprendizaje escolar*" (Jefe de sección).

El planteamiento en general está centrado en la idea de acción técnica, es decir, se interpela a los maestros desde el lugar de la instrucción activa o el plano de la operación, en otras palabras, desde la función de transmisión vía técnica adecuada, es mediador, en ese sentido es conductor del alumno, es en la actividad del docente que se estructura el medio donde se desenvuelve la actividad del alumno.

Las técnicas aparecen como garantía por sí mismas, por la delimitación instrumental de la acción docente, se ve a la técnica como la herramienta adecuada e indispensable para la tarea docente, que da la posibilidad de efectividad y va tomando importancia independientemente de los sujetos que la utilicen y las condiciones particulares en las cuales se desarrolle, <<porque como instrumento se puede aplicar de acuerdo a las especificaciones para obtener buenos resultados>> (Gouldner, 1979).

Otro elemento que conviene resaltar es la presencia de la noción de evaluación o más precisamente de verificación de lo enseñado. Resalta porque no se menciona tanto en otras carreras, aunque sí en otras preguntas. La evaluación es sin duda para la carrera de medicina un lugar de reconocimiento tanto para el alumno, como para el propio maestro.

La subcategoría de aspectos laborales, surge cuando alguien dice: *"No tener cargas administrativas dentro del hospital o fuera"* (Jefe de departamento). Esta es una particularidad de los maestros de la carrera de medicina, donde se indican dos aspectos: la función docente como <<paralela>> a la actividad profesional y el hospital como institución participante en la formación profesional del médico, compartiendo con la escuela el espacio laboral del maestro universitario de este tipo de carreras.

No se marcará el lugar común de la necesidad económica de todo sujeto para sobre vivir, pero si es pertinente entenderlo como un hecho que actúa en relación a la tarea docente. Por otra parte tenemos a la institución hospitalaria como la <<fuerza de la práctica>> como sustento del desarrollo del proceso por el cual transita el alumno y donde el maestro hace práctica, docente pero además presta servicio.

Con respecto a la pregunta 5 (relación práctica profesional y práctica docente) aparecen respuestas que marcan una relación armónica entre teoría y práctica; no señalan la relación de oposición entre práctica profesional y práctica docente.

Respecto a la relación de armonía se indican puntos como éste: *"En el área de quirúrgica y cirugía experimental la mayoría de los docentes (90%) tiene un práctica profesional intrahospitalaria, en diferentes tipos de cirugía (...) Por lo tanto contamos en la actualidad con cirujanos que trabajan en dependencias de salud"* (Jefe de sección).

En cuanto a la falta de relación entre la práctica profesional y la práctica docente se habla de la diferencia entre el Sistema Modular y por Asignaturas: *"Por asignaturas,*

no hay una verdadera relación dado que un alto porcentaje de docentes no realizan práctica profesional y además la relación entre los que los llevan a cabo y las áreas básicas es muy subjetiva. Plan por módulos. Existe un porcentaje de docentes que si tienen práctica profesional, pero sólo en algunas áreas básicas (químicos, ingenieros químicos, etc)" (Jefe de sección).

De esta forma, se abre el panorama respecto de las múltiples características que presentan quienes laboran como docentes en la ENEP-Z, así, no sólo es el que trabaja como médico y docente, sino el que es docente de la carrera de medicina y no es médico y el que es médico docente pero sin práctica profesional <<paralela>>.

La diversidad es un hecho de relevancia por que es necesario reconocer la complejidad que presentan las características específicas de los maestros que conforman la planta docente de la ENEP-Z.

2.7.3 Psicología.

En la pregunta 4 (características del docente que demanda el curriculum), las características que se destacan son la de formación y práctica profesional, las subcategorías de contenido, metodología y características personales mantienen una relación <<equilibrada>>, es decir, son mencionadas casi en la misma proporción, por jefes de sección, de departamento, de división y el coordinador de carrera.

Por lo que respecta a formación y práctica profesional se dice: "Conocimiento del ejercicio profesional, lo que puede variar según el área que imparta" (Jefa de sección), "Posgrado o actualización" (Jefe de sección), "Entrenamiento

en trabajo de comunidad" (Jefa de sección). Se reconoce con esto al proceso académico como grado o capacitación y la práctica profesional en un ámbito de práctica comunitaria.

Estos elementos han estado presentes en otros momentos y parecen no ser específicos de una carrera sino interpelaciones de la práctica docente de la ENEP-Z ya que las funciones profesionales, y la vinculación con la comunidad son ejes de los planes de estudio.

En cuanto a los contenidos se destacan aseveraciones como ésta: "Estar informado acerca de los programas antecedentes y subsecuentes del programa que imparte a fin de establecer relaciones entre ellos y ubicar al alumno en el dominio y aplicación de conocimientos correspondientes" (Jefa de departamento). Esto permite identificar el reconocimiento de una estructura curricular y no de pequeños paquetes estancos marcando la fuerza de una lógica que recorre el total de la carrera.

En metodología se destaca la idea de: "Conocimiento de metodología de la enseñanza acorde al Sistema de Enseñanza del plan de estudios" (Jefe de sección) y "Trabajo en pequeños grupos... entrenamiento en actividades evaluativas..." (Jefa de sección). Se indica lo anterior porque el manejo grupal parece corresponder a dos elementos: la disciplina de que se trata y la conformación estructural del planteamiento curricular en términos de secuencia, es decir, las demandas hacia el docente parten de las características que presenta la carrera de psicología en cuanto a sus actividades instruccionales, a saber: individuales, grupales y de comunidad.

Las características personales, son relevante en tanto que

esta subcategoría se menciona con frecuencia en esta carrera, lo que hace pensar en la importancia que adquiere para la carrera de psicología la interpelación como persona hacia el maestro. No hablamos aquí del reconocimiento de la diversidad sino de la estandarización de la personalidad.

En relación a la pregunta 5 (relación práctica profesional y práctica docente) se mencionan dos subcategorías, relación armoniosa y de contradicción entre teoría y práctica. Con respecto a la primera se afirma: *"La práctica profesional se relaciona con la práctica docente, en el sentido de que generalmente para realizar la práctica docente es un profesionista de una disciplina determinada el que imparte el módulo, ya que se supone que éste es un experto en el dominio del contenido teórico y práctico que integra el programa"* (Jefe de sección).

Asimismo, un jefe de sección expresa: *"La relación entre práctica profesional y práctica docente es genérica, en general no existen prerequisites especiales de práctica profesional para ubicar a un profesor en un tipo de práctica docente particular"*.

La referencia a la oposición entre práctica profesional y práctica docente, se marca así: *"En la práctica docente de sociólogo y economista en la ENEP-Z sólo tiene relación mecánica, una simple sobreposición de contenidos con su área profesional. Ya que el profesor no ha podido asimilar la relación concreta de las Ciencias Sociales y las Médico-Biológicas y por lo tanto se le pide una concreción burda que no aporta nada al conocimiento"* (Jefe de sección).

2.7.4 Enfermería.

En la pregunta 4 (características del docente que demanda el currículum) la subcategoría mencionada con más frecuencia es la correspondiente a formación y práctica profesional, seguida de metodología y contenidos.

Con respecto a la subcategoría de formación y práctica profesional se afirma: *"Tener tres años de experiencia laboral en el área"* (Jefe de sección), *"Que tenga experiencia profesional como enfermera"* (Coordinadora de carrera), *"Docente con experiencia práctica en el trabajo en comunidad"* (Jefa de sección).

En relación a la subcategoría metodología se plantea: *"Entrenamiento didáctico para manejar grupos grandes"* (Jefe de sección), *"Entrenamiento en la elaboración y utilización de manejo de materiales de apoyo"* (Jefa de sección).

En referencia a los contenidos se dicen, por ejemplo: *"Relación temática con áreas y contenidos particulares a la vez que en función de la interdisciplinariedad"* (Coordinadora de carrera), *"Conocimiento de los temas, y de los problemas centrales del área a la que la ENEP-Z da servicio"* (Jefe de sección).

Con respecto a la pregunta 5 (relación práctica profesional y práctica docente) las respuestas marcan fundamentalmente una relación de armonía entre la práctica profesional y la práctica docente, y en segundo término la falta de relación entre ambas. Para los que consideran la relación de armonía, ésta aparece como ideal, tal es el caso de afirmaciones como la siguiente: *"En general es ideal que el docente practique o en su momento pudiese practicar la licenciatura o nivel que*

obtuvo, pues esto le da mayor capacidad para comprender los problemas que se le pueden presentar al ser docente" (Jefe de división).

En cuanto a la falta de relación entre práctica profesional y práctica docente encontramos lo siguiente: *"Consideramos que la actividad profesional está desvinculada de la actividad docente puesto que esta última se realiza en muchas ocasiones como actividad teórica" (Jefe de sección)*

2.7.5 Tronco Común.

Al iniciar esta parte del análisis por carreras, se advirtió que se revisaría al tronco común como base de las carreras de Biología, Ingeniería Química y Químico Farmacéutico Biólogo. Así aparece administrativamente, desde el momento que se crea una coordinación particular al mismo nivel que las coordinaciones de carrera.

Sin embargo, el hecho de darle al tronco común un estatus de <<bloque independiente>> que en ocasiones parece actuar a distancia con las propias carreras de las cuales es basamento contradice el sentido expresado en los planes de estudio de las carreras que lo visualizan como un nivel integrativo y no independiente de las carreras que lo conforman.

En la pregunta 4 (características del docente que demanda el curriculum), se resalta la subcategoría de formación y práctica profesional, guardando <<equilibrio>> entre las subcategorías de contenido, metodología y características personales. Se presenta además como en la carrera de medicina la subcategoría laboral y no se dice nada en lo que se refiere a docencia.

En la subcategoría de formación y práctica profesional se señala: *"Debe tener licenciatura terminada y de ser posible ser egresado de la misma escuela"* (Jefe de departamento); *"Que su experiencia profesional le sea útil en su actividad docente"* (Jefe de sección).

En lo referente al contenido destaca lo siguiente: *"Conocimiento amplio de las demás materias que imparten en el módulo de manera que pueda participar más ampliamente de las inquietudes de los alumnos"* (Jefe de sección). Es la primera vez que se menciona directamente la importancia, no sólo de conocer los contenidos que se imparten, sino el conjunto de contenidos a los que está expuesto el alumno.

En la subcategoría de metodología se indica: *"El manejo de grandes grupos y elaboración de materiales de apoyo"* (Jefe de sección).

En el ámbito de lo laboral se dice: *"Que tenga un número de horas que lo motiven a participar en la ENEP-Z"* (Jefe de departamento) y *"Si sólo se dedica el profesor a la docencia que no tenga más de 40 horas"* (Jefa de sección).

Con lo anterior se establece que la docencia es una práctica remunerada y que tiene carácter salarial en cuanto a contrato por horas en la mayoría de los casos para las ENEP, es pues condición de realización de la actividad del enseñante.

2.7.6 Ingeniería Química.

Las subcategorías relevantes en la pregunta 4 (características del docente que demanda el curriculum) fueron, en primer término, las características personales. En relación <<equilibrada>> metodología y contenido y ,por

último formación y práctica profesional.

Cuando en esta carrera se hacen demandas al docente en torno a su formación, se hacen desde el orden de lo personal, por lo que habría que vincular las características personales (sin poner el acento en la personalidad, como en el caso de psicología) con la idea del docente como <<responsable de su acción>> práctico-formativo, en este sentido se menciona: "Que sea persona competente en el área o áreas específicas en las que se va a desempeñar como profesor titular; que sienta compromiso con la institución y por ende con el grupo que se pone a su cargo" (Jefe de sección). "Buena cultura general" (Jefe de sección), "Buen manejo de las relaciones humanas" (Jefe de departamento).

En lo correspondiente a la subcategoría contenidos se plantea: "Muy buena preparación en el área de conocimiento" (Jefe de sección), "Conocimiento general de la materia a impartir, de sus antecedentes y de las materias de apoyo" (Jefe de división).

Por lo que se refiere a la metodología, sólo se postula como diferente: "Capacidad para plantear métodos de análisis de problemas y de toma de decisiones; capacidad para evaluar y controlar, en el sentido de no desviarse de los objetivos básicos, los proyectos docentes" (Jefe de sección). Lo anterior establece el lugar de racionalidad particular para ámbitos disciplinarios como la Ingeniería Química; en otras palabras indica una forma de proceder, a partir del análisis de problemas y la toma de decisiones en un área específica del contenido, estas habilidades propias del campo de la Ingeniería Química se consideran como funciones que deben ser promovidas en el curriculum.

Por último, en cuanto a la formación profesional se indica el papel fundamental de la práctica en la industria, como un aspecto de validación del conocimiento.

En cuanto a la pregunta 5 (relación práctica profesional y práctica docente) las respuestas se encaminan a considerar en, primer término, la práctica profesional y docente en armonía y, en segundo término, se considera que no existe relación. En cuanto a la primera subcategoría se expresa que: *"Hay docentes que sólo imparten alguno o algunos módulos en la escuela y que la mayor parte de su tiempo lo dedican a la práctica profesional fuera de la escuela, en estos casos existe una gran relación entre las materias que imparten y la práctica profesional"* (Jefe de departamento). Asimismo se hace referencia a la falta de relación en los siguientes términos: *"Existen docentes que se encuentran trabajando de tiempo completo en labores propias de la docencia y la administración y que no tienen ningún nexo con la práctica profesional fuera de la escuela"* (Jefe de departamento).

2.7.7 Químico Farmacéutico Biólogo.

En la pregunta 4 (características del docente que demanda el curriculum) las subcategorías que se destacan son: La formación y práctica profesional y contenido, manteniendo una relación <<equilibrada>>, además de las características personales.

En cuanto a la formación y la práctica profesional, sobresale lo siguiente: *"Haber tenido previa o simultáneamente práctica en la industria"* (Jefe de sección), *"Que se dedique, en un 40% al trabajo hospitalario del análisis clínico, un 20% se interese en la industria; 10% a la investigación"* (Jefe de sección).

Esto constituye una demarcación de ámbitos de práctica y formación profesional que pretenden ser encuadre de la formación de los alumnos, es decir, referentes de lo que el Q.F.B. debe ser.

En cuanto a los contenidos se habla de ellos en el siguiente sentido: *"Dominio de sus contenidos no sólo los que corresponden al módulo, sino los que sirven de base para la aplicación inmediata, y que están relacionados en forma vertical y horizontal"* (Jefe de sección), *"Que sea capaz de resolver dudas, de <<formar>>, aplicar todos sus conocimientos y habilidades en el área"* (Jefe de departamento).

Y en lo correspondiente a características personales, se apela al individuo como portador de la responsabilidad institucional interpelando al maestro desde el valor de la formación y el compromiso, a partir de aseveraciones como la siguiente: *"Amplio criterio, flexibilidad al cambio, presencia y seguridad personal"* (Jefe de sección), *"A nivel formativo prácticamente el docente deberá estar comprometido de tiempo completo, con un deseo constante de superación"* (Jefe de sección).

En la pregunta 5 (relación práctica profesional y práctica docente) aparece en primer término, la subcategoría de relación armoniosa entre la práctica profesional y la práctica docente, con afirmaciones como ésta: *"Hay gente que trabaja en la industria farmacéutica y complementa su actividad con la docencia, su práctica como maestro está directamente relacionada con el módulo que imparte"* (Jefe de división). En segundo lugar encontramos la idea de que no existe relación entre práctica profesional y práctica docente en las siguientes consideraciones: *"Hay algunos docentes que se han <<improvisado>> o mejor dicho se han ido preparando*

<<dando el módulo>> ya que no tiene la especialidad, es el caso de Bromatología, en la que sólo hay una maestra con preparación en Tecnología de Alimentos" (Jefe de sección).

2.7.8 Biología.

En la pregunta 4 (características del docente que demanda el curriculum) toma relevancia la subcategoría formación y práctica profesional, seguida de contenidos y características personales.

En relación a la formación y práctica profesional algunos de los planteamientos señalan lo siguiente: "De preferencia que haya sido formado en un Sistema de Enseñanza Modular y que tenga experiencia en el área disciplinaria" (Jefe de sección), "Biólogo con experiencia laboral que le permita interactuar multi e interdisciplinariamente con conocimientos generales de Biología a la vez con especialización" (Jefe de departamento).

En cuanto al contenido se dice: "Que tenga un mínimo de conocimientos que garantice el nivel de formación de los alumnos" (Jefe de sección), "Que tenga conocimientos del trabajo de campo y manejo del método científico" (Jefe de sección).

En relación a las características personales los planteamientos giran en torno a: "Capacidad de análisis y síntesis" (Jefe de departamento), "Comprometido con su labor" (Jefa de sección).

En la pregunta 5 (relación práctica profesional y práctica docente) sólo aparece la subcategoría de relación armoniosa entre práctica profesional y práctica docente bajo

consideraciones como la siguiente: "En algunas actividades de laboratorio hay profesores que trabajan en Chapingo o en SEDUE, su práctica profesional está relacionada con el módulo que imparten" (Jefe de división).

CAPITULO TERCERO

3. LA CONSTRUCCION INSTITUCIONAL DE LA IMAGEN DEL DOCENTE.

3.1 El perfil docente y el apego al rol.

Inicialmente, la investigación tenía como propósito principal elaborar el programa de formación docente a partir de la configuración del perfil del maestro. El trabajo se pensó como una síntesis de las representaciones de las instancias académico administrativas en una tipología de capacidades, actitudes y habilidades que debían tener los maestros de la ENEP-Z, todo ello, en el entendido de que la formación docente contribuiría con el proyecto institucional, estableciendo estrategias para mejorar la enseñanza. Sin embargo, ante el material empírico y la categorización, se optó por dejar la prescripción pedagógica: delimitación del <<deber ser>> del maestro y realizar un análisis interpretativo de las representaciones de la práctica docente, expuestas por las instancias académico administrativas. Asimismo se estudiaron los significados particulares que en la ENEP-Z se otorgan a la imagen del profesor.

El primer momento de acercamiento a las representaciones de la práctica del maestro fue en relación con la tarea asignada por la institución; es decir, elaborar el perfil del maestro de la ENEP-Z. Esta primera aproximación, (categorización), fue básicamente desde el nivel del sentido común, donde simplemente se percibe y reconoce lo que de alguna u otra manera ya se sabía. Sin embargo, fue necesario intentar romper el sentido común por medio del aporte de la teoría para poder preguntarse sobre los significados de las cosas obvias. Surgieron así, las siguientes preguntas: cómo y a partir de qué se generan determinadas representaciones.

Bajo esta lógica, la categorización, como el primer momento de acercamiento al objeto, configuró un panorama de demandas institucionales para el docente, expresadas por las instancias académico administrativas. Estas demandas, ordenadas en el razonamiento teórico metodológico del proyecto Perfil y Formación Docente aparecieron significando a la docencia fundamentalmente a partir el rol, esto es, lo que se espera que el maestro realice: una determinación de acciones generales y homogéneas. Así, el perfil docente se presentó como homogeneización de los maestros frente al proyecto curricular modular. Se describió a los docentes de acuerdo al lugar ideal que la institución prefiguraba; este ideal, es apego al deber ser colocando la imagen del docente en contraposición con su ser. El <<deber ser>> juega como <<negación>> de lo que los maestros son al desconocer su complejidad como sujetos. Desconoce el hecho de que el maestro como sujeto no sólo desempeña el rol docente, sino que ejecuta la función de ser maestro desde sus diversos lugares de referencia: la familia, el grupo político, la profesión, etc.

Tanto el proyecto de Perfil y Formación Docente, como las respuestas de las instancias, apuntaban a la lógica del

control; es decir, mantener al rol como eje para definir al docente, tratando de evitar el reconocimiento de la diferencia entre los sujetos. Esta visión que niega la diversidad, tiene correspondencia con la lógica de control propia de la concepción productivista. La lógica del control parte de una equivalencia generalizada que hace aparecer lo heterogéneo como homogéneo, a partir de un movimiento de abstracción que subvierte <<la particularidad>> en el conjunto. Esta lógica racional, como vemos, hunde sus raíces en la visión productivista donde en función de un fin, toda acción de los sujetos puede ser comparable; la productividad se garantiza por la uniformidad y es opuesta a la diversidad. La equivalencia generalizada permite apelar a la evolución y a la descripción de los sujetos a partir del rol, la función y el estatus <<borrando las diferencias>> que presentan los docentes y observándolos como un todo homogéneo en la dinámica de la utilidad, el valor y el control. En concordancia con la idea de que los maestros son <<iguales>> a partir del rol, la eficacia es el resultado del buen desempeño de las funciones correspondientes al estatus en la institución; y por tanto, se cree que es factible controlar la actividad del maestro desde la tipificación de su quehacer; "en síntesis: se trata de unificar, de sintetizar, de volver comparable, en esto consiste la dominación de la equivalencia " (Maffesoli, 1979: 180).

En el proyecto de Perfil y Formación Docente era evidente la adscripción a una forma de pensamiento institucional de corte productivista donde se concebía a la docencia como ejercicio eficaz del rol y las acciones del docente aparecían planteadas desde el ser ideal, como acciones remitidas a conductas pautadas. Por lo tanto, resultaba razonable que se partiera del perfil para la formulación del programa de formación docente ya que ésta es parte del discurso pedagógico de la institución; en otras palabras, la base de

la eficacia es la homogeneización desde el deber ser, (perfil docente), formulando una propuesta prescriptiva para legitimar rendimiento y éxito. Como orden racional, la formación docente, daba coherencia al juego de imágenes sociales y particulares de la ENEP-Z, (maestro-cordinador, maestro-modular, maestro-investigador). Se trata de una acción que da lugar, que <<da>> ubicación al maestro en la institución, que le dice a los docentes: ese eres tu, tu eres el maestro; se lo repite constan y obsesivamente ante la presencia reiterada de la <<duda>> sobre la profesión docente, que se manifiesta en todos los que constituyen la institución, incluido el propio maestro. Esta ubicación va aparejada con la idea de marcar la distancia entre lo que el docente es y lo que debería ser, por eso es que la formación docente también es indicativa de lo que le falta al maestro para ser un <<buen docente>> y propone modelos de logro. El formador docente actúa como si tuviera conocimiento de lo que el docente es y se erige como taumaturgo, enjuiciador o ideal de profesor.

La formación docente ocupa un lugar central en la dinámica de toda institución escolar porque contribuye a su constitución, al marcar lugar y reiterar significados del rol del maestro; la formación del profesorado, a partir de un modelo, impone estilos de trabajo y pautas de comunicación que indican a los individuos de qué manera deben de razonar y actuar. Como guía de la conducta, la formación del profesorado establece principios de autoridad, poder y racionalidad; los programas de formación de profesores dictan lenguaje y formas de interacción social (Popkewitz, 1979).

Partiendo de la experiencia en la formación de profesores y del propósito inicial de formular el perfil docente, se hizo la primera elaboración de la presente investigación, (capítulo segundo); sin embargo, en una segunda revisión de

los cuestionarios, el análisis, fue más allá del apego al rol en su doble sentido: del propio rol de formadores docentes y del rol marcado para el maestro. Por lo tanto, se retomó el discurso de las instancias académico-administrativas y se realizó una interpretación adicional. Esta segunda lectura tomó como base las categorías derivadas de los cuestionarios, (ver capítulo segundo), es decir, aquellos asuntos que las propias instancias habían establecido como importantes, estos aspectos relevantes del discurso de los sujetos se pensaron como significados particulares de la función docente y como representaciones que van constituyendo la imagen del maestro de la ENEP-Z. Para el análisis interpretativo de estas representaciones se partió de considerar que la imagen recupera la historia, las tradiciones y los mitos de la función docente de tal suerte que, se retoman las respuestas de los sujetos y se interpretan desde diversos presupuestos teóricos.

3.2 Institución e imagen.

El trabajo interpretativo de la presente investigación condujo a una tensión constante entre el referente empírico y la teoría, de tal suerte que no se puede decir que se partió estrictamente de una visión teórica acabada del objeto sino que, por el contrario, para cada momento y en cada situación se tuvieron que hacer diferentes movimientos conceptuales, donde el <<esclarecimiento>> fue un arribo, más que un punto de arranque. La teorización en este estudio consiste en una serie de proposiciones lógicas que dan cuenta o pretenden explicar un conjunto de elementos; evidentemente toda teorización contiene intuiciones e imágenes que pueden tener carácter implícito, pero tienden hacia la coherencia y correspondencia con los hechos (Moscovici, 1988/1984).

Los conceptos que se exponen a continuación constituyen el marco interpretativo para la determinación del lugar que ocupa la instancia académico-administrativa en la conformación de la imagen del docente como propósito medular del estudio y sintetizan la visión teórica de la investigación.

Fue necesario considerar la particularidad de la institución escolar para poder dilucidar la construcción de la imagen del docente. Es en la institución donde la lógica de construcción imaginaria adquiere sentido y cobra legitimidad. Un análisis acorde con el razonamiento antes expuesto, plantea la necesidad de trabajar la noción de institución como parte constitutiva del orden social. La institucionalización tiene su origen en la actividad humana y ésta se encuentra sujeta a la habituación. La repetición frecuente crea una pauta que luego puede reproducirse con economía de esfuerzos y que es apprehendida como pauta por el que la efectúa. Además, la habituación implica que la acción de que se trata puede volver a realizarse de la misma manera y con idéntica economía de esfuerzos (Berger., y Luckmann 1989/1968).

Es importante destacar el carácter restrictivo de la habituación porque da dirección y especificidad a la actividad del hombre, aliviando con esto la tensión que se presenta ante lo pulsional, como energía no dirigida y falta de objeto. La habituación permite el desarrollo de la actividad humana en un doble sentido; no deliberar a cada paso, sino establecer generalidades de modos de acción y aplicar formas alternativas en las actividades.

A partir de la habituación quedan establecidas las tipificaciones. El actor se identifica con las tipificaciones de comportamiento en el acto, pero vuelve a ponerse a distancia de ellas cuando reflexiona posteriormente sobre su

comportamiento. Esta distancia entre el actor y su acción puede retenerse en la conciencia y proyectarse en repeticiones futuras de acciones. De esta forma tanto el que actúa, como los actos de los otros se aprehenden, como tipos; estos tipos son intercambiables (Berger., y Luckmann, 1989/1968). Las tipificaciones recíprocas (padre-hijo, maestro-alumno, hermano-hermana) se constituyen en instituciones, donde los roles son tipos de actores que comparten conocimiento socialmente objetivado; los roles son necesarios para la institucionalización del comportamiento. Todo proceder institucionalizado implica roles. El rol es contenido y actividad, éste posibilita la acción normada y por tanto es susceptible de ser controlado. Los roles representan el orden institucional, algunos de ellos lo representan más que otros, simbolizan el orden institucional como totalidad integrada.

Los individuos en razón de los roles tienen acceso a una esfera del conocimiento total de la sociedad, de lo que se desprende que los roles establecen una distribución social del conocimiento, creando subuniversos de significación (sexo, edad, ocupación, etc). Estos roles pueden, al igual que las instituciones, reificarse, es decir, funcionar como el mundo de lo natural, como indispensables e inapelables, olvidando que el propio hombre creó ese orden; es como si la comprensión de los productos de la actividad humana fuera algo diferente a los productos mismos. Bajo esta dinámica existe una identificación del individuo con su tipificación, reificando su identidad.

La institución es parte del movimiento de la transmisión del mundo social, de la socialización; lo social demanda constantemente explicación y justificación, porque ante las nuevas generaciones, la institución aparece como tradición lejana a su biografía. Existe, por parte de estas nuevas

generaciones, resistencia a la socialización; para romper la resistencia se establecen sanciones, que son inherentes al orden institucional. La socialización de una nueva generación se establece por la vía de la legitimación, ésta le indica al individuo por qué debe realizar una acción y no otra y por qué las cosas son así. La legitimación del orden institucional se hace viable a partir del sentido convergente, dicho en otros términos, en una integración horizontal (padre-comandante, por ejemplo), esto es, como posibilidad objetiva de realización y subjetivamente plausible y en el orden vertical en la biografía de cada individuo, para que tenga sentido en su vida. Como se puede observar, es importante vencer las resistencias de los individuos, buscando además que lo institucional se viva como un todo integrado; así, el orden institucional se entiende a partir del conocimiento que se tenga de él. El conocimiento de lo institucional, no sólo se refiere a un sistema teórico, sino que lo conforman también los mitos, monólogos, valores y creencias. Este aspecto (preteórico), es objetivación a través de la lengua y se presenta como abstracción de la realidad social objetiva y como producción continua de esta realidad.

Es por el lenguaje, como sistema de signos, que la objetivación de las experiencias puede ser incorporada por diversos sectores, convirtiéndose con ello en el depositario de sedimentaciones colectivas. El lenguaje se desprende de lo real, nos obliga a distinciones de la vivencia real, pero a la vez, la palabra es presencia y ausencia de la cosa que designa, es decir el lenguaje reproduce la realidad, ordena el mundo y opera como acto de reflexión. Lo simbólico intenta explicar lo real a partir de la ordenación del mundo, es constitutivo del sujeto y aparece en un nivel más elevado como lenguaje, éste determina al ser humano, más allá de la vida: es ordenador en términos del pasado, el presente y el

futuro, plantea una memoria, establece un marco de referencia con respecto al futuro y posibilita con ello trascender la finitud; así, el hombre se identifica con un universo significativo que le preexiste y que lo trasciende. Dado este universo simbólico la sociedad adquiere sentido (Kaës, et al, 1989/1987). El orden simbólico marca las relaciones del hombre con el hombre, éstas tienen un carácter de proximidad en el tiempo, con la intervención de múltiples elementos; dicho de otra manera, las relaciones humanas son mediatas. Toda relación de uno mismo con el otro es <<mediatizada>> por un símbolo. Sólo en la mediatez se puede reconocer la subjetividad, ésta corresponde a lo inmediato donde no es clara la distinción entre el yo y el otro (Refflet-Lemaire, 1981/1970).

Pero si bien es cierto que lo simbólico instaaura las relaciones del hombre con el hombre, también es cierto que ese orden simbólico no necesariamente aparece para el sujeto como coherente, ordenado y unívoco (Remedi et al, 1989), ya que es en la relación real, imaginario y simbólico donde se mueve la dualidad del individuo. Es en esta lógica y sólo en ella donde la noción de institución cobra su verdadero sentido, tal como escribe Castoriadis (1983):

La institución es una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario. La alienación es la automatización y el predominio del momento imaginario en la institución que implica la automatización y el predominio de la institución relativamente a la sociedad. Esta automatización de la institución se expresa y se encarna en la materialidad de la vida social, pero siempre supone también que la sociedad vive sus relaciones con sus instituciones a la manera de lo imaginario, dicho de otra forma no reconoce en el imaginario de la institución su verdadero producto (p. 227-228).

La institucionalización posibilita que un individuo llegue a ser parte de la sociedad, pero este proceso es largo e intrincado. El proceso por el que el individuo pasa a ser parte de la sociedad, se conoce como proceso de socialización, la educación consiste en una socialización metódica de las generaciones jóvenes, que tiene como objetivo final la constitución del ser social en cada individuo a través de la transmisión, estos es, pasar del individuo anómico a la constitución del individuo nómico (sujeto), es la introducción del individuo en el mundo objetivo. (Durkheim, 1976/1911). Existen dos tipos de socialización; la primaria, que hace referencia a la conversión propia del individuo -en el periodo de la niñez- en miembro de la sociedad y la secundaria, que es la que lleva al individuo socializado a nuevos ámbitos del mundo objetivo de la sociedad (submundos institucionales). Las nociones de socialización primaria y secundaria establecen que la sociedad no puede existir sin una homogeneidad entre sus miembros y sin embargo también, se hace necesaria cierta diversidad ya que sin ella sería imposible toda clase de cooperación entre los miembros de la sociedad. La educación asegura la persistencia de esa diversidad, a partir de su propia diversificación y su especialización (Durkheim, 1967/1911).

La práctica educativa como transmisión-socialización, responde a la construcción simbólica-imaginaria de la sociedad y por tanto tiene como principal función, fijar esa construcción, en las conciencias de los individuos, esto remite a caracterizar la práctica educativa, como violencia simbólica, en tanto que imposición de significaciones (Bourdieu, 1981). Es en la acción educativa donde se establece el moldeamiento de la pulsión, saliendo del egocentrismo, tomando otros intereses distintos de los nuestros, aprendiendo a dominar nuestras pasiones en aras del

valor universal del ideal humano (Durkheim, 1976).

La sociedad aparece como personalidad moral y la educación como acción de autoridad sobre los individuos, con derecho de imposición legítima. La escuela es, en las sociedades occidentales actuales la forma educativa por excelencia, e incluso, se confunde con lo propiamente educativo. Pero la institución escolar es creación histórica del hombre, la escuela en las sociedades es una institución que legitima el conocimiento y forma a la gente de manera diferenciada, acorde a los grupos sociales a los que pertenece. La escuela puede ser entendida sólo si se toma en cuenta el conjunto de aspectos que se comprometen socialmente en toda educación y se enfatiza el carácter particular que la institución escolar representa en lo educativo.

La escuela tiene por función someter el deseo, reprime el deseo de salir de la familia, de los territorios profesionales y sociales asignados. Y aún cuando estamos acostumbrados a ver a la institución escolar como promotora del conocimiento; también reprime el deseo de saber. La máquina escolar impone límites al deseo; los caminos y medios por los cuales lo hace son legítimos socialmente y la población a la que se dirige para darle éste o aquel tipo de formación, de límite al deseo, varía según la sociedad en la que dicha escuela está ubicada (Querrien, 1979/1979).

En esta lógica, es claro que la escuela, como institución, formula su particularidad, <<creando>> un mundo que va más allá del maestro y el alumno, de los horarios, de las evaluaciones, etc; constituye una realidad en la que los sujetos se mueven cotidianamente en un <<escenario>> que presenta relaciones sociales concretas." Las escuelas asignan personas y legitiman conocimiento, legitiman personas y asignan conocimientos" (Apple, 1987: 57). La escuela tiene un

carácter regulativo-normativo donde se aprenden reglas y rutinas, en donde -a través de curriculum por el que se selecciona, organiza y distribuye el saber y las prácticas-, se instaura como sostenimiento de la cultura y forma los hábitos del ser civil.

En la institución escolar, el maestro es el depositario, de la normatividad social; él es la autoridad pedagógica, esta autoridad como transmisora no produce las significaciones sociales, las transmite (traduce el mundo objetivo en subjetivo); esta tarea sólo puede llevarse a cabo en tanto que la sociedad, a través de la institución escolar, le otorgue legitimidad.

Toda institución, incluida la escolar, asigna una definición social, marca el hacer; determina frente al sujeto y los otros lo que se tiene que ser; instituye. "Instituir, asignar una esencia, una competencia, es imponer un derecho de ser que es un deber ser (o un deber del ser). Es significar a alguien lo que es y significarle que tiene que conducirse consecuentemente a como se le ha significado. El indicativo es en este caso un imperativo" (Bourdieu, 1985: 81).

La investidura aparece como natural y cotidiana (reificada), porque como ya se mencionó, produce y reproduce las condiciones necesarias para el despliegue de sus funciones, pero además porque al mantenerse instituida, conlleva con esto la apariencia de neutralidad y de no arbitrariedad. Es en el desconocimiento de su propia producción donde los diferentes actores (sujetos) institucionales aparecen como simples ejecutores de acciones con posiciones preestablecidas, en donde se vive a la investidura otorgada por la institución como si fuera de origen natural y ahistórico. Esta reificación permite la aceptación del deber ser; para el docente, el deber ser consiste en socializar a

los individuos en aras del bien común y frenar la fuerza pulsional, asegurando la conservación del orden social, estableciendo el ajuste de la desviación del sujeto al interés colectivo, desplegando la ilusión de que <<en tanto renuncie a mis deseos y sepa incluirme en el colectivo, seré feliz>>. La condición propia del hacer docente en el orden institucional escolar determina la marca de la modalidad específica que debe tomar su función, es decir que si bien toda acción educativa corresponde a una orientación en la elección de los objetos, con la finalidad de dar dirección a la pulsión, indicando los objetos socialmente valorados y dirigiendo su acción al sujeto de la conciencia, también esta acción corresponde a la organización de espacio y tiempo en el que opera explícitamente la institución escolar. Así, la institución significa la identidad, expresándola e imponiéndola frente a los actores, indicando quien es el docente y que tiene que ser; construye una imagen que pretende ser el lugar de inclusión y directriz del docente.

Imagen en la que por un lado se aliena. No le pertenece, no es una construcción propia, le es ajena, pertenece a otro y desde allí se atribuye. Imagen que es la representación de un hacer que sintetiza la concepción que de él se tiene y las condiciones sociales necesarias para su desenvolvimiento. Por concepción entendemos la imagen que de una función se construye socialmente; por la que se definen maneras de hacer a la vez que se otorgan significados en los que se establecen símbolos, preceptos, consecuencias. Concepción que está materializada en reglamentos y órdenes explícitas, que recogen y sintetizan historia, tradiciones y mitos que de la función se sostiene implícitamente (Remedi., et al, 1987: 4).

Es importante destacar esta última idea de materialización de la imagen, ya que, en el ámbito escolar existen lugares donde se explicita la imagen del docente: perfiles del docente, reglamentos, etc; No obstante y por su carácter de construcción institucional existen diversos actores que la conforman y que actúan en relación a esa imagen. La imagen es

lugar de identificación del docente, pero no como el patrón de acción, es decir, no es un modelo a seguir, ya que como se ha señalado la conformación de la imagen no parte solamente del planteamiento pedagógico del buen maestro, sino de la conjunción de historia y mito de la profesión.

Se recordará que la imagen del docente deviene de la normatividad institucional y que el propio maestro se identifica parcialmente con ella, sin embargo, esta imagen no es totalmente explícita, ni coherente, de tal suerte que podemos referirnos a la imagen del docente en una institución como una red específica de sentidos, cuyas uniones o anudamientos, remiten a otras instituciones sociales: familia, gremios profesionales, escuelas de procedencia, del conjunto de los sujetos que participan en su conformación.

Se reitera con esto que el sujeto se aliena con la imagen, bajo la idea de <<así es y así ha sido siempre>>, lo que hace aparecer a la imagen como la verdad del ser docente y no como un producto institucional. Es decir, al instituir, al imponer el derecho de ser, a través de la imagen, se repiten, se reiteran mecanismos anteriores a la vida de los sujetos que construyen esa imagen, aparecen los mitos y las tradiciones, en un sentido mítico y tradicional que rebasa el espacio y el tiempo de una institución específica y que además articula el mito y tradición propios de los lugares de pertenencia e identificación de los sujetos de forma no armónica, sino incoherente y contradictoria (Lourou, 1980., Lapassade, 1987., Coser, 1978/1974). Con lo anterior se afirma también que la existencia de la imagen del docente no da como resultado que éste <<sea eso que la imagen dice>> ya que "creemos más bien, que cada sujeto, al interior de una historia particular se adhiere o es adherible a significaciones y normas específicas y las pone a funcionar de un modo singular" (Remedi et al, 1987: 169).

Todo lo expuesto en este inciso, como ya se indicó, sintetiza el marco interpretativo o visión teórica con la que se realizó la segunda lectura analítica de las respuestas de las instancias académico-administrativas; este permitió estudiar desde dónde se producen las representaciones de la práctica docente y desde qué símbolos y preceptos se contruye la imagen del maestro en la ENEP-Z. La segunda lectura a la que se está haciendo referencia, retoma las categorías y subcategorías como primera aproximación a las representaciones que conforman la imagen del docente y estudia los sentidos expresados por los Coordinadores, Jefes de división, Jefes de departamento y Jefes de sección a la luz de la teoría. El análisis interpretativo condujo a establecer el posible entramado de significaciones que conforman la imagen del docente de la siguiente manera:

- Reiteración de la transmisión del conocimiento como función principal del docente.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje como reducción del espacio institucional.
- La formación, actualización y superación continua como configuración del estatus.
- El deslizamiento de la función docente en la innovación académica.
- La didáctica como el acento a la transmisión, sin preguntarse sobre ¿qué transmito? ni ¿con qué derecho?.
- El logro del ideal a través de la interpelación personal.

- La docencia es una <<profesión>> de vocación.
- El sello particular: un <<estilo>> de ser docente.

3.2.1 Reiteración de la transmisión de conocimiento como la función principal del docente.

Frente al cuestionamiento ¿qué es la docencia?, la instancia académico-administrativa reitera el lugar asignado socialmente al docente en la educación: *"Es aquella actividad humana que tiene como finalidad la transmisión del conocimiento, que se plantea institucionalmente, teniendo como sujetos al educador y al educando..."* (Jefe de departamento).

Convenir con la noción de docencia como transmisión de conocimientos, es en realidad evocar su dimensión de inculcación de significados, donde el trabajo del maestro está marcado por la imagen de su función de transmisor. Con esto se reitera la palabra " enseñar, palabra del latín popular -no existe en el latín clásico-, próxima a la enseñanza del tendero, significa primero proporcionar signos, significar, indicar, y más tarde instruir, transmitir un saber, unos conocimientos" (Debesse, 1980: 11).

Esta representación del maestro como transmisor tiene significación histórica: se ha convertido en el centro del discurso pedagógico; en él, el docente aparece como el portador de la selección de un sector del capital cultural, como delegado para aportar a otro, el educando, la producción de la civilización. No obstante, esa producción le es ajena y sólo le pertenece desde la función de transmisor; la producción del conocimiento la llevan a cabo otros sectores

sociales; sin embargo es el maestro el que tiene que garantizar la apropiación de la cultura y transmitir el conocimiento legítimo.

En la misma lógica, un jefe de departamento afirma: *"La docencia se concibe como aquella actividad en la que se busca la transmisión de conocimientos a nivel formativo, es decir, se parte del hecho de que se cuenta con un grupo de personas con capacidad, conocimientos y metodologías en el plano académico y didáctico, que basadas en un plan de estudios, (curriculum de la carrera), van a proporcionar la formación requerida para que los alumnos se desarrollen en el campo profesional"*.

Las ideas expuestas por el jefe de departamento, hacen pensar que el maestro sólo dispone de su autoridad como maestro en tanto que la institución se la confiere, es decir, en tanto que se le reconoce como capacitado, poseedor del conocimiento y del método, pero cuyos límites de acción están delineados por el curriculum; sólo así puede ser portador de significaciones y transmitir las. El maestro, por tanto, se hace legítimo por la enunciación de la institución, por la expresión que la institución realiza de la actividad docente a través de reglamentos, planes y programas de estudio, etc. así, el docente está autorizado para hablar con autoridad a partir de las representaciones institucionales.

Se puede agregar que la función del maestro como transmisor tiene sentido sólo si se relaciona con la formación, esto es, con la necesidad social de que el alumno se apropie de las significaciones, tanto de la cultura común al grupo como del campo profesional. Por ende, se puede afirmar que el significar a la docencia en tanto que transmisión de conocimientos, confirma el trabajo pedagógico considerado como inculcación adecuada a largo plazo para producir un

habitus; es decir, busca un resultado de incorporación al arbitrario cultural, que rebase el tiempo propio de la acción pedagógica escolar y se perpetúe más allá de ella. El maestro por tanto, forma al alumno para que subsistan en él los principios de la arbitrariedad, promoviendo su internalización (Bourdieu, 1980).

El trabajo pedagógico conlleva la formación de los alumnos, inculca en ellos formas de actuar al instaurar códigos y reglas del juego a partir del desarrollo y establecimiento de los significados universalistas de la escuela. La escuela se presenta como <<un mundo>> que implanta rutas y maneras de adquisición del saber y que, al mismo tiempo, delega en el docente la transmisión del conocimiento. Esta asignación lo conmina a los límites del saber legítimo así como a la conducción de los alumnos hacia esos sentidos (Eggleston, 1980/1977., Young, 1988/1971).

De lo expuesto, interesa señalar que la representación de la docencia como transmisión del conocimiento se mueve en la dinámica de la transferencia de *habitus* o maneras de actuar; para tal efecto, la docencia articula una negación del deseo de los sujetos, postulándose como intervención sustentada en la formación profesional, desconociendo que la escuela también tiene como función el sometimiento del deseo, incluido el deseo de saber. Así, se obtura el deseo de los sujetos porque este se canaliza hacia el <<deber ser escolar>>. La escuela, por tanto, actúa como una <<máquina>> de inculcación, de sometimiento del deseo en general, cumpliendo la función de formar individuos útiles a la sociedad en un campo profesional determinado, trabajando para la <<maquinaria social colectiva>> (Querrien, 1979).

Un Coordinador de Carrera escribe: "*La docencia es una actividad profesional en la que existe una relación estrecha*

entre educandos y educadores, en la que se transmiten mutuamente una serie de informaciones tendientes a la formación profesional de los educandos, vista de esta manera se concibe además como una actividad en la que se conjugan la enseñanza y el aprendizaje entre educadores y educandos que conllevan a la formación de individuos útiles a la sociedad en una área determinada".

De la misma manera un Jefe de División expresa: "En nuestra Universidad, la docencia debe cumplir un objetivo sustancial: la formación de los futuros profesionistas y de personal que se dedique al servicio y a la investigación. Tenemos que primero tiene que ser FORMATIVA. Hay que darle al futuro profesionista los conocimientos básicos en cantidad y calidad tal que le permitan enfrentar la problemática actual de las ciencias en el contexto de nuestra sociedad. La docencia deberá estar estructurada de tal manera que aporte los elementos suficientes para garantizar los objetivos: profesores con capacidad para desempeñar correctamente sus funciones en el proceso enseñanza aprendizaje, y en contraparte, alumnos con preparación adecuada. Esto plantea un punto de equilibrio que en la realidad a veces nos encontramos alejados de él".

En la enseñanza superior, la formación del alumno representa el compromiso de la incorporación de éste al campo profesional:

Un campo (...) se define, entre otras formas, definiendo aquello que está en juego y los intereses específicos, que son irreductibles a lo que se encuentra en juego en otros campos o a sus intereses propios (...) y que no percibirá alguien que no haya sido construido para entrar en ese campo (...). Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes immanentes

del juego, de lo que está en juego, etcétera (Bourdieu, 1983: 135-136).

Cuando la Universidad dejó de ser una corporación de maestros y se convirtió en un establecimiento escolar definido y localizado, esto es cuando transitó en el siglo XIII de las facultades de disciplina científica particular a configurarse en un grupo dedicado a una enseñanza especial, (Durkheim, 1982/1938., Le Goff, 1987/1984), se replanteó la orientación de la imagen del docente. A partir de ese momento, se requirió de un profesionista de un área específica que al mismo tiempo que fuera el profesor; esto lo ubicó en la posición de estar ligado a sus discípulos, es decir, de contar con algunos seguidores de sus pasos. Esta lógica planteó la incorporación del alumno a las profesiones, donde éstas quedaron asociadas a la enseñanza superior.

Actualmente, un signo de ser adulto, lo representa sin duda el ingreso a la producción: este ingreso, para ciertos sectores, se da vía la formación profesional: la inclusión en un campo profesional ratifica la progresión educativa de llevar el niño a hombre, representa la incorporación del individuo a la sociedad y a la tutela de las instituciones (Schérer, 1983/1974).

W, James afirma: "El mejor argumento en favor de la educación superior, la frase más cabal que vendría a resumir lo que ella puede hacer por nosotros, es la afirmación de que debe capacitarnos para distinguir a un hombre bueno cuando lo vemos" (James, s/f, citado por Mills, 1968: 11). Sin duda, la responsabilidad social delegada en el docente para conducir al alumno hacia la madurez, desvanece el hecho de que:

La condición de la edad madura no es más que una detención del desarrollo que consiste en quedar sometido a la tutela de las instituciones y las leyes. De hecho

es una condición que sería más exacto calificar de infantil, pues el hombre ha sido empujado por la historia en la escala de coacciones artificiales que se ha impuesto a sí mismo: << Estábamos hechos para ser hombres, pero las leyes y la sociedad nos han vuelto a sumir en la infancia >> (Schérer, 1983: 51).

3.2.2 El proceso de enseñanza-aprendizaje como reducción del espacio institucional.

En algunos de los representantes de las instancias académico-administrativas se reconoce el devenir histórico y se ve en conjunción con características propias de la institución escolar: *"La docencia, desde mi punto de vista, es un proceso, el cual se evidencia a través de las prácticas concretas que se desarrollan en la institución. Desde esta perspectiva la docencia entonces, podría conformarse, por un lado, por los planteamientos propuestos y expectativas, referidas tanto al sistema de enseñanza modular y la docencia en la Universidad, (o sea en el nivel superior) así como por las prácticas concretas actuales y la historia tanto personal como institucional que las antecede. Así la docencia podría ser descrita como la forma como se conceptualiza y ejecuta el acto docente, pero en una dimensión global, esto es tomando en consideración la diversidad de los elementos humanos, prácticas y escenarios en los que puede desarrollarse; instrumentada a través del proceso enseñanza-aprendizaje y normada por los planes y programas de estudio"* (Jefe de División).

Si bien en la anterior apreciación se indica el sentido histórico de la práctica docente, ésta se remite al currículum que aparece en la institución como <<código>> de la docencia: "Los códigos se refieren a gramáticas semióticas

reguladas por distribuciones del poder y principios de control especializados (...) son gramáticas semióticas específicas que regulan la adquisición, reproducción y legitimación de las reglas fundamentales de exclusión, inclusión y apropiación, por medio de las cuales los sujetos son selectivamente creados, puestos y opuestos entre si" (Berstein, 1981: 30-31). El curriculum opera, como sistema de signos convencionales para la comunicación o para la interpretación de mensajes; expresa los saberes y las prácticas que deben desarrollar los sujetos que conforman la institución. Por lo tanto, el curriculum es una de las expresiones de la ley en el sentido de conjunto de normas que regulan una competencia. La ley toma diversas configuraciones, pero los privilegiados por las instancias académico-administrativas son los planes y programas de estudio, ya que estos, por su carácter formalizado, representan de manera más evidente, a la ley; los planes y los programas son algunos de los elementos que regulan la comunicación y discriminan las formas legítimas de las ilegítimas. El curriculum en tanto <<código>> actúa como distribución de poder y mecanismo de control. Las instancias colocan el plano del curriculum explícito, (plan de estudios), como normatividad, en su sentido de <<código>> soslayando que el curriculum rebasa este encuadre y se construye más allá de la propuesta hipotética (plan de estudios). El curriculum se despliega con las prácticas particulares de los sujetos en la escuela.

La construcción que la instancia académico-administrativa hace del docente instauro y reafirma al curriculum explícito como el patrón de la práctica. Además, las respuestas sitúan a la docencia en el espacio del proceso enseñanza-aprendizaje colocándolo como el punto de instrumentación de la docencia o como su definición: *"Dentro de un proceso o sistema de enseñanza-aprendizaje, en donde los elementos integradores*

son el alumno y el profesor, cada uno de ellos tiene una función específica a cumplir para que este proceso se dé. El profesor tendrá como objetivo lograr que en el alumno se lleve a cabo un cambio de conducta por medio del aprendizaje de ciertas destrezas y capacitación tanto teórica como práctica. Este aprendizaje ha ido siendo gradual de acuerdo al nivel del alumno, el cual no sólo recibe información transmitida por el docente sino que tiene, este alumno, como función, ser el mismo el que realice la búsqueda del nuevo conocimiento, (investigación bibliográfica), para que se logre la discusión grupal en el aula bajo la guía, coordinación, confirmación de la información y aclaración de dudas por parte del profesor. Con ello este proceso se ve retroalimentado y, junto con el proceso de evaluación, se podrá considerar si la actividad docente se está realizando correctamente" (Jefa de sección).

Son dos las consideraciones respecto a lo expuesto por la jefa de sección; en primer lugar, la adscripción del discurso a la visión racionalista del curriculum y en segundo lugar, la implicación de una perspectiva conductista en las afirmaciones sustentadas.

Las lecturas parciales de la concepción racionalista tyleriana, han puesto el acento en la parte operativa del planteamiento donde se logra el aprendizaje por la relación entre la experiencia del estudiante y el medio, partiendo del principio básico de que educar significa modificar la conducta humana, (pensamiento y sentimiento), (Tyler, 1982/1949). Por su carácter racional-técnico, la propuesta tyleriana considera indispensable la planeación y organización del individuo en el orden del mundo (Maffesoli, 1976/1977); el maestro y el alumno giran en torno a la relación experiencia-medio, contexto dentro del cual, en el terreno operativo, se construyen objetivos como parámetros de

logro que determinan la conducta, el contenido y los fines. La enseñanza ofrecerá por ende, actividades estructuradas en la que el alumno actuará para conseguir el aprendizaje, como señala E. Remedi:

Los principios sostenidos por Dewey se refuncionalizan en el planteamiento conductual en donde el observar lo que el sujeto es, se hace desde lo que debe ser y desde allí se ordena la actividad necesaria para alcanzar tal estado.

La idea de "hacer" se conjuga de esta manera con experiencia lograda diferenciándola de actividad, como situación estructurada desde el curriculum, a fin de permitir el logro del aprendizaje.

Ser un participante activo se entiende como la interacción que se produce entre estudiante y medio (situación estructurada) donde la acción se observa por la reacción que el medio provoca en el sujeto. Reacción que se constituye en motor del aprendizaje deseado.

A este nivel el educador opera como un animador de situaciones didácticas para lo cual debe establecer un medio y estructura que estimulen el tipo de reacción deseada. (Remedi, 1988: 150)

Existe una reiteración de la visión tyleriana en las respuestas de las instancias académico-administrativas; en una de las referencias al respecto, un jefe de sección explicita, en su respuesta, la lógica operativa del método racional de Tyler: *"La enseñanza implica todo un sistema que abarca:*

- El diseño de un marco teórico sobre el cual se fundamenten y en el cual se ubiquen las necesidades de la población a la que va dirigida y los objetivos finales que se pretenden lograr.

- El diseño de un plan de estudios lo más perfectamente estructurado posible, que marque el perfil del profesionista, (en este nivel), que se pretende formar, con todas las funciones profesionales que se espera sea capaz de

desarrollar y el sistema de organización que se aplicará en cuanto al cómo se programará a lo largo del lapso de tiempo en que se desea ir formando al profesionista, el agrupamiento de conocimientos y/o habilidades que debe dominar este profesionista a lo largo de su formación.

- La estructuración de programas que marquen los "niveles de organización" operativos para la ejecución de las tareas planteadas en el plan de estudios.

- El desarrollo de la enseñanza del alumnado fundamentada en objetivos específicos que desglosan los contenidos que se plantean en forma general en el plan de estudios y que, en este nivel, ya específica la técnica metodológica para su ejecución, así como los instrumentos a manejar.

- La evaluación del proceso en etapas preestablecidas con miras a la retroalimentación oportuna.

- La evaluación final para poder establecer la corrección objetivos-logros y caracterizar al profesionista formado dentro de este sistema..." (Jefa de departamento).

A lo anterior se agrega la perspectiva conductista en la representación de la docencia como proceso enseñanza aprendizaje. El planteamiento conductista como visión del mundo, parte de la idea de que "...la propia actuación de las instituciones se produce de acuerdo con las características de la naturaleza humana" (Homans, 1991: 101); de tal manera, que son las personas las que provocan los cambios, en una combinación de acciones individuales. En ocasiones las conductas de los individuos están orientadas por una coincidencia en el propósito. Un sentido como éste plantea el lugar constante de reclamo hacia el docente (y de cualquier

otro sujeto en la institución) a partir de su actuar individual, donde "...las acciones producirán un efecto de <<retroalimentación>> y afectan a las acciones futuras" (Homans, 1991: 83). En otros términos, el logro del propósito de formación profesional del alumno, en la enseñanza superior, es factible por la combinación de las actividades de cada uno de los maestros como individuo; el carácter social de su función radica en compartir el propósito y efectuar acciones que tienen efecto en el futuro.

Es claro que el símil entre docencia y proceso enseñanza aprendizaje es una de las manifestaciones de la concepción conductista, que aparece como reduccionismo del acto docente. Así, el proceso de enseñanza aprendizaje se convierte en el espacio del profesor, por la vía trivial se caracteriza como una situación didáctico; cuando en realidad el maestro maneja un nivel de interacción social, fundamentalmente en el aula (Delamont, 1978). En la interacción su actividad es una estructuración constante que reelabora los fines y formas que propone la institución escolar. El lugar de la demanda es hacia el individuo como <<motor>> institucional y responsable del futuro del estudiante, pero se <<compacta su acción>> al espacio del proceso enseñanza-aprendizaje, pretendiendo acentuar con ello el sentido individual de la acción y a la vez remitirla a un ámbito estrecho. Se denomina a este ámbito como estrecho porque cambia algo complejo por algo simple, en una transformación de difícil retorno, ignorando que toda interacción se constituye en y por la conducta de los sujetos, en un proceso dinámico por el que las estructuras tienen existencia (Giddens, 1987/1967).

3.2.3 La formación, actualización y superación continua como confirmación del estatus.

Uno de los jefe de sección escribe: "La docencia es un ejercicio de actualización y superación continua, porque la velocidad del desarrollo de nuevos conocimientos en el área científica, así como el cambio en conceptos anteriormente válidos, hacen indispensable una educación continua que nos permita el conocimiento de los nuevos descubrimientos"; de la misma manera otro jefe de sección afirma: "La docencia es un proceso de enseñanza, aprendizaje pero en donde se combina la experiencia profesional (práctica) y la actualización de los conocimientos. Por lo tanto podemos resumirla de la siguiente manera:

- 1) Experiencia profesional.
- 2) Actualización.
- 3) Dedicación."

Nuevamente se confirma que la labor docente; es un <<trabajo pedagogizado>>, sometido a la imagen de un ideal, bajo la premisa de perfección del ser humano, donde el maestro establece una relación de mediación, en la formación profesional y moral del alumno, orientando su comportamiento en concordancia con el sentido moral colectivo (Adorno, 1965/1973., Remedi et al, 1989).

A lo anterior, se agrega en el discurso de las instancias académico administrativas, la vinculación de la práctica docente a la práctica profesional y la actualización. Con esto se indica que los maestros transmiten algo que se produce en otros espacios, que no son los espacios escolares y además que, en múltiples ocasiones el maestro no cuenta con práctica profesional lo cual lleva a una posición difícil,

porque pone en tela de juicio la legitimidad del profesor.

Sin embargo, como parte de la construcción de imagen, la idea que circula es que el maestro debería vincular la práctica profesional y la actualización de los conocimientos, para transmitirlos. Reaparece la concepción de que el maestro es el portador del capital cultural, en un doble juego: por un lado <<no se es>> si no se sabe <<los últimos avances científicos>>; por el otro, la superación continua coloca al docente en el ideal de perfeccionamiento.

Es la actualización una rectificación de la falta, de lo que se debe saber del conocimiento disciplinario y didáctico para ser un buen maestro. Pero también es una ratificación de la perfección, de la actitud constante de superación, que pone al maestro en el lugar del <<saber>>, confirmando el estatus de su acción como imposición de significaciones.

En cierto sentido, la imagen en lo escolar permite la legitimidad de un <<saber>> sin práctica, a partir de la asunción del contenido como contenido de transmisión. Por eso y ante el pasado glorioso de la práctica docente; glorioso cuando el filósofo Abelardo era maestro porque era intelectual, aparece un constante reclamo social para que el profesor demuestre el saber. La instancia académico-administrativa pretende la ratificación del estatus del profesor en un movimiento constante de actualización que ignore el tránsito de la profesión del docente alejado de la producción del conocimiento y conminado a la repetición, donde la enseñanza está diferenciada de la producción científica y ha instituido la transmisión de conocimientos fuera de la producción de los mismos; los maestros en su mayoría gozan de la ciencia, los métodos y las ideas no como lo sustancial sino como <<agregado>> a su función de transmisión. (Barthes, 1986., Bourdieu, 1981/1970).

En cuanto a la formación, se observa que existen prácticas propias para formar a los profesores, tal es el caso de la descripción que se transcribe a continuación: "La formación docente la practico de la siguiente forma: Capturo a los alumnos más aventajados de las cuatro carreras (8o semestre o tesis)."

Los contrato como ayudantes de profesor y los coloco bajo la supervisión de un profesor titular y de la jefatura de sección.

Se les surte del material didáctico que dispone la sección (problemarios y cartas descriptivas).

Se les asigna horas de aplicación de exámenes con el propósito de que los resuelvan con antelación y a través de ese proceso me propongo que conozcan con más profundidad los contenidos de las diversas asignaturas.

La jefatura de la sección y los profesores con más experiencia los asesoran continuamente.

Su primer contacto con la docencia es a través de los cursos de matemáticas, para Psicología.

La razón de esto, es que la gente del área químico-biológicas son reservados (ligeramente introvertidos), y para superar esta etapa los pongo en contacto con gente extrovertida, para que se pierda el miedo de hablar en público (grupos de 15 alumnos) amplíen su vocabulario, estudien formas alternas para comunicarse con sus alumnos. etc.

En apariencia, pudiera quedar la impresión que estos alumnos

No Existe

PAGINA

procedimientos estereotipados del accionar; éstos se establecen desde la articulación de significaciones que cada una de las instancias portan de acuerdo a su trayectoria extrainstitucional e intrainstitucional.

3.2.4 El deslizamiento de la función docente en la innovación académica.

Cuando se cuestionó a los integrantes de los niveles académico administrativos de la ENEP-Z sobre las características del docente en el sistema de enseñanza modular expresaron lo siguiente:

"La docencia dentro de un sistema de enseñanza modular es un proceso mucho más dinámico en donde tanto profesor como alumno ejercen un papel mucho más activo. De ahí que la actividad instruccional básica a desarrollar por el profesor y en la cual gira toda la vida académica, no sea la clase teórica, como en los planes de estudio tradicionales. En un sistema modular se requiere una actitud más activa de parte del alumno y del profesor ya que el objetivo no es sólo informar al alumno sino formarlo de una manera crítica ante sí mismo y ante su sociedad, de tal forma que este capacitado para resolver problemas y no sólo exámenes.

Por tanto la docencia, en este sentido. implica un mayor desarrollo académico por parte de los profesores. No sólo por el tipo de proceso enseñanza-aprendizaje, sino también porque dentro del Sistema de Enseñanza Modular, la docencia se ve directamente vinculada con dos ejes más: la investigación y el servicio; actividades a través de las cuales se pretende formar al alumno y a cuyo alrededor gira todo el plan de

estudios" (Jefe de departamento).

Existe sin duda, una tendencia general en el campo educativo a ver la función del enseñante cada vez más diversificada y orientada hacia el cambio de actitudes; incluso se considera que la función propia del docente rebasa los límites de lo escolar. Se puede pensar, de la misma manera que lo expresó el jefe de sección, en la aparición de un <<nuevo rol>>. Sin embargo, se puede también optar por otro tipo de disertaciones y considerar a las funciones docentes en la innovación como deslizamientos de sentido de antiguas funciones, y por lo tanto, sobreconceptualizaciones del propio acto docente; que conducen al reforzamiento de la demanda institucional. El deslizamiento, como se verá a continuación no es estrictamente un cambio de sentido corresponde más bien a una pretensión de <<modificación>> y <<ocultamiento>> del sentido inicial de la práctica docente. Hay que detenerse en esta idea y particularmente en lo que se refiere a la Enseñanza Modular. En primer término, cuando se habla de deslizamiento se hace alusión a que, pasar de la función de transmisión de conocimiento a la de vinculación con el servicio y la investigación, no entraña necesariamente un proceso de ruptura, de instauración de <<lo nuevo>>, sino de evadir el verdadero sentido de la función que desempeña el maestro.

El deslizamiento conduce a pensar que funciones como las de investigador, animador, formador, etc; remiten por la vía de la imagen de <<forma nueva de hacer>> a la naturaleza misma de la acción pedagógica, de inculcación del arbitrario cultura y, por tanto, a la demanda de acción del maestro acorde con la función, considerando además, que si bien el ser docente corresponde a un sentido histórico social, este sentido está en movimiento, de tal manera que la acción humana puede reproducir los sentidos bajo otras formas.

Llama la atención que la innovación señale enfáticamente el tránsito de lo tradicional a lo nuevo, a partir de <<dejar la clase teórica>> e incorporar nuevos procedimientos en la instrucción además de indicar que: *"Es un método de enseñanza-aprendizaje para el alumno y para el maestro, ambos enseñan y ambos aprenden"* (Coordinadora de carrera).

Es en esta lógica donde el poder de la ley que se representa se diluye y se pretende que el lugar que ocupan el profesor y el alumno son del mismo nivel con respecto al aprendizaje estableciendo formas de hacer <<diferentes>>, nuevos procedimientos de enseñanza donde la fuerza de la imposición es amortiguada y diversificada en lo operativo, pero se conserva en la transmisión cultural.

No obstante lo anterior y ante la crisis de prestigio que en las últimas décadas a venido sufriendo la docencia y la reiteración de los viejos modelos del quehacer docente, la innovación se presenta como posición antidogmática. Se constituye con esto una región práctico/discursiva, instaurando <<competencias específicas>> (Bernstein, 1985). Este discurso aparece claramente en los planteamientos propios del Sistema de Enseñanza Modular, ya que es éste "el que otorga procedimientos e instrumentos para encarar el programa de estudios y volverlo eficaz en relación al fin". (Remedi, 1988: 315). El sistema de enseñanza y su portavoz en cierto sentido: la instancia académico-administrativa, son los que determinan la <<sobreconceptualización>>. Desde la posición institucional los representantes del nivel administrativo sentencian el hacer, la transmisión del arbitrario cultural como transmisión adjetivada de acuerdo a los modelos socialmente prestigiados, por ejemplo: la investigación. Los elementos agregados a la palabra maestro no pueden ser vistos sólo como lucha por instaurar nuevas prácticas, aun cuando esto sea así sino que además, desde la

lógica de configuración de la imagen, se recupera la exigencia social y los juegos de valor e idealización del quehacer docente.

Con la construcción adjetivada de la imagen del docente, la instancia académico-administrativa conforma una idea de maestro innovador, promoviendo y fortaleciendo las posiciones e intereses de los grupos que ellos representan de acuerdo a sus formas de interacción en la institución. Toda innovación adquiere legitimidad a partir de las especificaciones de lo que es un grupo y de la estructura de relaciones del mismo; por lo tanto se articula como fenómeno cultural que responde a las pautas de interacción social prevalentes, de ahí que como cualquier sistema de ideas esté sujeto a la distribución de poder y a las posibilidades de interacción entre los miembros (Esland, 1972 citado por Ball, 1989, p. 48).

La imagen del docente se ve sobrecargada de adjetivaciones, es decir, se conceptúa a la docencia denominándola con sumas de palabras que integran una nueva locución, por ejemplo: maestro activo. Un jefe de sección afirma que el maestro:

"- Debe estar encaminado a integrar el conocimiento de las diferentes áreas de la ciencia en torno al objeto de estudio propio de cada módulo.

- Debe utilizar técnicas que promuevan y permitan la intensa participación del alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Debe procurar en la medida de lo posible, que el alumno cree el conocimiento además de recrearlo y adquirirlo.

- Debe desarrollar funciones de investigación y servicio en

general" (Jefe de sección).

Pero no sólo eso, la <<sobreconceptualización>> también alude al enfrentamiento de la acción docente con sus tres elementos: saber-docente-alumno y, en el caso de la enseñanza modular en la ENEP-Z, retoma la corriente pedagógica centrada en el aprender, donde el profesor es un organizador de situaciones de formación. El maestro usa los medios y métodos a su alcance para poner en contacto directo al alumno con el saber. Así, el profesor desaparece como el medio del saber.

Al docente se le considera como un no sujeto, está ubicado en un lugar de borramiento, donde los otros dos elementos (alumno-saber) toman el papel central.

Curiosamente, en nuestro triángulo pedagógico (saber-docente-alumno), cuando dos de los términos existen de modo privilegiado y se constituyen entonces mutuamente como sujetos, es menester que el tercero acepte hacer de muerto (...) Ahora bien; en ese triángulo, el muerto debe aceptarse como tal, y hace de loco cuando se rehusa a que los otros dos vivan sus deseos recíprocos dejándolo afuera: procura entonces cambiar su estado de sujeto-muerto, de fantasma, para constituirse como sujeto-viviente, como objeto de deseo para uno de los otros dos participantes, pero determinando (y no hay opción) que otro ocupe el lugar del muerto. (Houssaye, 1984: 76-77)

En este sentido, la innovación, con la <<sobreconceptualización>> se propone tapar el hueco, la falta, la mediocridad, sobrecargándola con funciones de carácter legitimado para evadir la afirmación del mismo Houssaye (1979): "en pedagogía, fuera de la muerte no hay salvación" (p. 85).

3.2.5 La didáctica como el acceso a la transmisión sin preguntarse sobre ¿qué transmito? ni ¿con qué derecho?.

Las respuestas al cuestionario permiten observar el sitio de privilegio que tiene la didáctica en la enseñanza; una jefa de sección escribe: *"Generalmente los docentes que se tienen en la ENEP-Z son personas con profesión (química, físico matemáticas, fisicoquímica, etc.) al cual le falta una preparación para impartir clases, ya que algunas veces se cuenta con personal muy capacitado como maestro en ciencias, doctores, etc y sin embargo no transmiten sus conocimientos como se espera. La preparación a la que me refiero es tener cuando menos algo de DIDACTICA para dar clases y así poder transmitir mejor sus conocimientos o experiencias"*.

Palabras como las anteriores son escuchadas constantemente en el ámbito de la enseñanza superior, existiendo una clara tendencia a señalar a la didáctica como garantía de la <<buena enseñanza>>. En el siglo XVII con el surgimiento de la nueva didáctica se estableció el lema <<Todo por el camino de la naturaleza>> (Dilthey 1894/1960); de aquí que algunos didactólogos actuales afirmen que: "La didáctica se interesa no tanto por lo que va a ser enseñado, sino cómo va a ser enseñado" (Nérici, 1973: 53). En esta lógica, estrictamente escolarizada, se pone el acento en el <<cómo>> planteando la idea de que, la acción docente responde a pautas de procedimiento donde se da por sentada toda referencia al conocimiento.

Esta circularidad del planteamiento, misma que la instancia académico-administrativa porta e impregna en la imagen del docente, confluye en la comprensión de la docencia como una práctica orientada a garantizar el aprendizaje, donde los

procedimientos y las normas actúan como garantes de eficiencia. Si, como se ha señalado anteriormente, las características de la planta docente en la ENEP-Z corresponden, en su mayoría, a sujetos recién egresados de la carrera y sin práctica profesional; luego entonces el acento en el <<cómo>> permite imaginar a estos maestros ortopedizados por los criterios operativos.

En cierto sentido, la respuesta de un jefe de sección conduce a este análisis:

"Los profesores jóvenes, o recién ingresados a la sección son caso aparte. Ellos deben de prepararse en cuanto a conocimientos y didáctica antes de hacerse cargo de un grupo ya que no están bien preparados al respecto. Esto no siempre puede hacerse ya que siempre hay renunciadas o permisos de profesores que deben de cubrirse inmediatamente con un profesor de nuevo ingreso, el cual no tiene las características óptimas".

Esta perspectiva coloca a la docencia en el plano estrictamente operativo, se acerca a la del censor. El censor piensa que es necesario "situar (a un hombre, un acto o una opinión, etc) en el lugar jerárquico que le corresponde, con todas las consecuencias prácticas de esta situación, y ello mediante una justa estimación pública" (Dumézil, citado por Bourdieu, 1990, p. 58). Como se puede advertir, nuevamente se está ante una doble relación en la construcción de la imagen del docente: al afirmar que es la didáctica la que posibilita una mejor transmisión de los conocimientos, se ubica al docente en el puesto operativo y a la vez que se desplaza la importancia del sujeto frente al conocimiento, ya que preguntar respecto al conocimiento, significa mover el eje del ejercicio docente. Es requerimiento de una postura del <<cómo>>, ejercer el acto de violencia simbólica, es decir,

se da reconocimiento tácito de la dominación a partir de la ignorancia de lo que fundamenta dicha violencia y con esto se pretende desconocer a la dominación; éste es el verdadero arte de la didáctica. No se discute el carácter propio de la didáctica, aquí se señala el significado que cobra como representación de la imagen del maestro en la ENEP-2.

3.2.6 El logro del ideal a través de la interpelación personal.

Durante la fase de concentración de información por categorías fue evidente que cuando se solicitaron los rasgos que deberían tener los maestros, las respuestas se orientaron en su mayoría hacia las características personales, apareciendo como formas de interpelación; dicho de otra manera, las respuestas pueden concebirse como llamadas a los individuos a constituirse como sujetos concretos, en el sentido de <<sujetados>>, en este caso, a un patrón moral (Althusser, 1977/1970).

Ya se señalaron algunas de estas interpelaciones (capítulo segundo): *"Buena presentación"* (Jefa de sección); *"Motivador, debe ser una persona que transmita confianza, seguridad, experiencia, debe ser un líder en todos los sentidos"* (Jefe de departamento); *"Buen manejo de las relaciones humanas"* (Jefa de departamento) *"Iniciativa y responsabilidad"* (Jefe de departamento); *"Salud mental"* (Coordinadora de carrera); *"Que tenga ética"* (Coordinador de carrera).

Estas respuestas hicieron pensar que la demanda constante a la persona del maestro, conducía nuevamente a la fuerza que el rol tiene en la institución, el apelar a la persona no da sentido al sujeto con toda su complejidad; es un llamado al rol, tal como lo señala Park (1950):

Probablemente no sea un mero accidente histórico que el significado original de la palabra persona sea máscara. Es más bien un reconocimiento del hecho de que, más o menos conscientemente, siempre y por doquier, cada uno de nosotros desempeña un rol... Es en estos roles donde nos conocemos mutuamente; es en estos roles donde nos conocemos a nosotros mismos. En cierto sentido y en la medida en que esta máscara representa el concepto que nos hemos formado de nosotros mismos -el rol de acuerdo con el cual nos esforzamos por vivir-, esta máscara es nuestro <«sí mismo»> más verdadero, el yo que quisiéramos ser. Al fin, nuestra concepción del rol llega a ser una segunda naturaleza y parte integrante de nuestra personalidad. Venimos al mundo como individuos, logramos carácter y llegamos a ser personas (Park, 1950, citado por Goffman, 1989: 31).

Si esto es así, cada interpelación conmina al docente al cumplimiento de una serie de comportamientos que se consideran ideales, pero a la vez, factibles de ser realizados. El maestro es un modelo, es una persona modelo; en este sentido cada una de las demandas, guarda una relación con los lugares de identificación propios de cada uno de los sujetos que la emite y las coloca en el docente como lugar clave de sujeto ideal. En el reclamo o idealización, aparece el ser maestro como un acto individualizado, donde el movimiento social se articula por ensamble de las acciones personales; es decir, -retomando lo ya expuesto-, es la combinación de máscaras. Esta perspectiva coloca al docente en una doble configuración de su individualidad: como modelo y como entidad funcional, lo que es reforzado de acuerdo a sus comportamientos positivos como ideal.

Los rasgos señalados hacen un reclamo de carácter moral colocando al maestro frente a su propia acción; este reclamo no sólo funciona como prescripción sino también como dirección, generando un ideal de conducta. Este énfasis en las características de la persona hacen recordar el carácter de censor que la instancia académico-administrativa tiene en la institución. Pero también conduce a saber que cuando se

pone el acento en lo moral, es porque se pretende el desplazamiento del placer; el maestro no escapa a esta conformación de lo educativo, de la renuncia a la satisfacción pulsional (Millot, 1982/1979). Si el maestro es el delegado para la transmisión del arbitrario cultural, entonces es él el primero en verse conminado al <<buen comportamiento>>, en su sentido moral.

3.2.7 La docencia es una <<profesión>> de vocación.

En las respuestas respecto a la docencia, uno de los aspectos relevantes fue la frecuencia con la que se insistió en la trascendencia de la vocación. En ese sentido escribe un jefe de departamento: *"Vocación para la docencia, que el docente lo sea porque lo desea, no porque no tenga otra actividad remunerada"*.

Es <<necesaria>> la vocación para ser maestro, es imperativo sentir el llamado como invitación divina para cumplir una función, para llevar a cabo una misión. La idea de vocación remite a la predilección innata o predestinación hacia una profesión; fundamentalmente se habla de vocación en aquellas funciones que tienen un carácter religioso y que están vinculadas al desinterés y el sacrificio. Este es el caso de las profesiones educativas ya que, por una parte, la vocación pedagógica se inició con la vocación sacerdotal y por otra, porque estas profesiones se relacionan con la penuria y con la mala remuneración (Debesse., y Mialaret 1980). La docencia está fuertemente vinculada a la idea de vocación, quizá por su difícil identificación como profesión, como una actividad <<no elegida>> (fundamentalmente en el caso de la enseñanza superior), donde se pretende que por la vía del llamado de <<algo superior>> se establezca la relación con la profesión.

"Todo maestro debe comprender la dignidad de su profesión; que es un servidor social situado aparte, para mantener el debido orden y asegurar el correcto desarrollo social. De esta manera, el maestro es siempre el profeta del verdadero Dios y el introductor al verdadero Reino de los Cielos" (Dewey, 1897, citado por Bruner, 1967).

La vocación es una demanda que muestra el lugar de la profesión docente en un punto de vinculación sacerdotal bajo un sentido oficioso y misionero (Glazman, 1990). Pero entiéndase que se comprende en el mismo sentido que Dewey, es decir, en su sentido social. Existe el reclamo de la vocación del maestro, porque ésta permite tener certeza de su acción, ya que el docente actúa como representante del verdadero Dios o el saber y no de acuerdo a sus intereses particulares. Sólo alguien con vocación puede seguir el camino difícil que le espera, al querer convertir a los incrédulos, asumiendo ese papel de intermediario del culto social. La docencia es una profesión que se elige en función de valores superiores; por la vocación se abre la posibilidad de vivir la elección en razón de intereses externos; es pedir que el maestro se consagre a su profesión como predestinación.

3.2.8 El sello particular. Un <<estilo>> de ser docente marcado por la pertenencia.

Conforme se fueron examinando las respuestas referidas a las carreras, aparecieron aspectos como el siguiente: *"Los contenidos temáticos con los que se da apoyo a la carrera de Odontología, si tienen relación con la practica profesional. Esto es el programa que se desarrolla sirve de apoyo para la práctica profesional odontológica. Sin embargo como los maestros son psicólogos, en este sentido no hay relación*

entre su práctica profesional como psicólogos y su práctica como docentes en la carrera de Odontología. Si existiera realmente un trabajo interdisciplinario en ese caso la relación no se perdería, puesto que se trabajaría de manera conjunta en un grupo de salud por lo que el psicólogo <<pondría en práctica>> lo que el desarrolla como docente" (Jefa de sección).

En el planteamiento expuesto se advierte que, si bien es necesaria la formación profesional para el ejercicio de la docencia, al mismo tiempo se desconoce que esa formación, ese paso por la escolaridad, esa pertenencia a una disciplina específica es la adquisición de un sistema de pensamiento (Bourdieu, 1967). En primera instancia, parece que la adscripción a un proyecto pedagógico no permite apreciar a los sujetos en devenir, es decir, los sujetos son vistos sólo en función del proyecto; se les fija como parte de ese proyecto, en otras palabras, son porque el proyecto existe. En segunda instancia, se desconoce que, dados los campos de adscripción disciplinaria, los sujetos responden a significaciones específicas de esos campos y la movilidad entre campos no es sólo un problema de adaptación o coordinación (Bourdieu, 1983/1971., Brunner y Flisfish, 1989).

El tránsito de los maestros por la escuela, su formación, marca la pertenencia a una comunidad profesional donde están definidos los métodos y programas de pensamiento. Por lo tanto, no es casual que, en el transcurso de la investigación, cuando nos acercamos a los planteamientos propios de las carreras, las respuestas se vayan concentrando en las aseveraciones que dan sentido de legitimación a ciertos profesionistas y no a otros; por ejemplo, la jerarquización en el equipo de salud entre la enfermera, el médico, el odontólogo, etc. O bien, se establecen

especificidades de lenguaje que permiten delimitar campo de acción. Estas especificaciones se convierten en indicaciones hacia el maestro, proponiéndole que sea el portador del modelo de actividad adecuada para los alumnos (Benjamin, 1969/1989). Así en el caso de una de las carreras se menciona lo siguiente: *"En el laboratorio se observa que las personas que trabajan o han trabajado en la Industria, además de cumplir con los objetivos de la carrera, les transmiten sus experiencias vividas en la Industria, haciendo notar a los alumnos la importancia que tiene el que ellos salgan lo mejor preparados par enfrentarse realmente a los problemas que suscitan a diario en el trabajo"* (Jefa de sección).

Existe por tanto, una construcción de imagen del docente de acuerdo a los aspectos valorados por los grupos disciplinarios que conforman la institución. De esta manera, una jefa de sección al referirse a las características y funciones de los maestros de una fase de la carrera, señala: *"En forma de seminario tendrá que hacer referencia al planteamiento de la problemática de forma estadística y al diseño de un modelo de servicio que resuelva las causas y repercusiones, con las fases administrativas que implica"* (Jefa de sección).

Se le reclama al maestro que sea transmisor de objetos de estudio legítimos y a la vez que asuma esa lógica de pensamiento; porque como dice Bourdieu (1967):

La palabra, y sobre todo las figuras gramaticales, sintácticas o semánticas, características de una escuela de pensamiento, modelan el pensamiento cuando más lo expresan. Los esquemas lingüísticos e intelectuales determinan tanto más lo que los individuos aprenden como digno de ser pensado si actúan sin una toma de conciencia crítica. <<El pensamiento sigue una red de vías abiertas en un lenguaje particular, una organización que puede orientar sistemáticamente hacia ciertos aspectos de la

realidad, ciertos aspectos de la inteligencia, y apartar sistemáticamente otros valorados por otros lenguajes>>. El individuo es completamente inconsciente de esta organización y está completamente encerrado por esas barreras infranqueables (Bourdieu, 1967: 27).

Por último, se puede decir que la pertenencia a un sistema de pensamiento, se vuelve más compleja cuando tomamos en cuenta el carácter de organización que tiene la escuela, donde estructuras como el departamento y la sección tienen gran importancia, porque proporcionan un sentido particular de identidad. Además, debemos considerar que los que hablan, en el caso de esta investigación, son en su mayoría jefes de departamento o de sección. Desde ese lugar de la organización se delimitan características peculiares del deber ser del docente. Se establecen las definiciones de lo que es importante y lo que no, superponiéndose los límites propios de la organización por departamentos y los de las disciplinas específicas. Los límites se racionalizan a través de las decisiones que se toman en la asignación de los tiempos, los espacios, los presupuestos, etc. Estas decisiones concretan la visión de lo que es sustancial y lo que es superfluo (Ball, 1989., Weber, 1976/1944).

La ubicación dentro de la organización habla del docente de acuerdo al momento de la propia institución, pero también de acuerdo a los intereses puestos en juego por el propio departamento o sección, apareciendo un sentido de pertenencia, de adhesión, de sometimiento a las demandas del grupo (profesional o departamental), esto permite sentirse adscrito a una comunidad.

En el caso de uno de los jefes de sección, cuando tiene que hablar de los profesores que conforman la sección los describe así:

"El personal docente a mi cargo está formado por egresados titulares y pasantes de las carreras de Ingeniería Química, Químico Farmacéutico Biólogo y Química provenientes de la Facultad de Química, ESIQUE, UAM Xochimilco y de esta escuela.

Para la mayoría de ellos éste es su principal y único empleo, debiendo estar frente a pizarrón un mínimo de 21 horas y en muchos casos impartiendo horas de laboratorio hasta completar un total de 40 horas contratadas.

En forma permanente asisten a cursos, talleres y seminarios de formación y actualización docente.

Los profesores de materias experimentales tienen experiencia en experimentación" (Jefe de sección).

Como se puede observar se pide exclusividad y permanencia como formas de lealtad al grupo; la adhesión tiene que ser voluntaria para lo cual se proponen mecanismos motivacionales (formación y actualización docente, por ejemplo) que mantengan la lealtad a la institución (Coser, 1978/1974).

CAPITULO CUARTO

4. LUGAR DE LAS INSTANCIAS ACADEMICO-ADMINISTRATIVAS EN LA CONSTRUCCION INSTITUCIONAL DE LA IMAGEN DEL DOCENTE. LA FOTOGRAFIA.

En este capítulo se arriba al estudio el lugar que ocupa la instancia académico-administrativa en la construcción de la imagen del maestro a partir de un juego interpretativo que permite recurrir a la metáfora y establecer que la imagen que contruyen los niveles administrativos corresponde al de una fotografía, para esto se parte del reconocimiento de que la imagen del docente es una construcción institucional, no totalmente explícita, ni coherente. Se reconoce además que son varios los lugares de construcción de imagen, éstos comprenden a todos los sujetos que conforman una institución escolar (evidentemente incluido el propio docente), pero más claramente a las posiciones que ocupan ellos en la misma. Así, los diferentes sujetos como tales y como grupos, van instituyendo la imagen del docente a partir del deber ser.

Este trabajo se ha ocupado de la producción de imagen del docente en la institución escolar universitaria y sólo de uno

de los lugares de esa producción, a saber: la instancia académico-administrativas.

El estudio de la imagen del maestro, parte del interés por el quehacer docente en la institución universitaria, la universidad es de interés porque es una de las instituciones, que es a la vez uniforme y diversa; es identificable en todas sus formas, pero en ningún lugar es idéntica con la forma que adopta en otro sitio. Esta unidad y diversidad constituyen la prueba final del grado en que la universidad fue el producto espontáneo de la vida medieval, por su carácter ha mantenido su identidad y al la vez ha podido adaptarse a una gran variedad de circunstancias y ambientes (Durkheim, 1982/1938, Brunner, 1990).

Es en esta institución donde la investigación centró la atención, particularmente en lo referente a la construcción de la imagen del docente desde el lugar de lo académico-administrativo. Actualmente, en las escuelas la administración es un campo común, ésta implica tipos de relaciones y procedimientos de control organizativos y cada vez es más evidente la importancia que cobran los lugares que ocupan aquellos sujetos que son intermediarios entre el director y el personal en la institución escolar; estos intermediarios conforman un equipo que funciona como delegado del <<mandato de hacer algo>>, este es el caso de los jefes de departamento, coordinadores de carrera, etc. La organización de la escuela queda formalizada por la asignación de esos roles y responsabilidades. La instancia académico-administrativa toma posición en el entendido de que:

El establecimiento de la administración como una función separada (...) con competencias y responsabilidades únicas, y con importantes y decisivos derechos a ejercer la autoridad (...) de la que depende la eficiencia de

toda empresa (...) es el primer paso fundamental para controlar la fuerza de trabajo (...) porque una vez que esta concepción de la administración haya sido aceptada por los trabajadores, en efecto habrán renunciado a todo cuestionamiento o resistencia a muchos aspectos de su dominio (Littler y Salaman citados por Ball, 1989: 261).

Sin embargo, vale la pena remarcar que la administración, al igual que el conjunto de todas las acciones escolares, no está exenta de contradicciones e inconsistencias y es accesible en la medida en que se entiende como parte y **sólo como parte** de la lógica institucional.

Es en el juego de la institución escolar, en las relaciones de fuerza que se instauran para la imposición o marca de lo que los sujetos <<son y deben de ser>>, donde se trata de hacer <<existir>> al docente, pretendiendo dar una visión única de identidad, esto además logra su efecto porque como ya se indicó, se entiende que lo institucional proviene del reconocimiento que los unos hacen de los otros.

En este sentido se observa cual es el lugar que ocupa la instancia académico-administrativa en la conformación de la imagen del docente. Este lugar de construcción permite el uso de la metáfora, como salida posible para una construcción tan complejo e intrincado como el que representa la imagen del maestro.

La imagen que se produce desde la instancia académico-administrativa tiene similitud con la fotografía. Debemos a Lacan (1981) una sugestiva observación sobre la óptica y la fotografía:

Las imágenes ópticas presentan variedades singulares; algunas son puramente subjetivas, son las llamadas virtuales; otras son reales, es decir que se comportan como objetos y pueden ser consideradas como tales. Pero aún más peculiar: podemos producir imágenes virtuales de

esos objetos que son las imágenes reales. En este caso, el objeto que es la imagen real recibe, con justa razón, el nombre de virtual...Para que haya óptica es preciso que cada punto dado en el espacio real le corresponda un punto, y sólo uno, en otros espacios que es el espacio imaginario (p. 124).

Esto conduce a reconocer la distinción tan fútil que, en determinado momento, se tiene de lo objetivo y lo subjetivo, y remite al ejemplo de la imagen del arco iris como algo totalmente subjetivo porque, aún cuando aparece como sobre el paisaje, no está allí; pero gracias a la cámara fotográfica se registra objetivamente en una imagen; asimismo. "... la fotografía más insignificante expresa, además de las intenciones explícitas de quien la ha tomado, el sistema de los esquemas de percepción y de apreciación común a todo grupo" (Bourdieu, 1989: 22).

Es sobre esta idea que se ahondará usando como analogía la triple situación óptica, mecánica y química implicada en la fotografía. En primera instancia, si se recuerda la imagen del docente como establecimiento de símbolos, preceptos y consecuencias, además de recuperación y síntesis de la historia, tradición y mitos de la función, se está ante un juego de imágenes, en el sentido óptico antes referido, es decir, de imágenes reales y de imágenes virtuales. Estas imágenes parciales componen la imagen total del docente, pero a su vez, las instancias académico-administrativas construyen la imagen del docente y la materializan por diferentes vías, órdenes explícitas, instauración de reglamentos, regulación por planes y programas, etc. Esta materialización puede compararse con el revelado de la película que contiene la imagen latente y su impresión en el papel, como registro objetivo de una imagen.

La fotografía transforma al sujeto en objeto. La fotografía es una evidencia extrema, cargada, no representa al objeto

sino que es su propia existencia. Ahora bien, en la fotografía, lo que se establece no es solamente la ausencia del objeto, en otras palabras en la imagen fotográfica aparece el objeto como existente materialmente pero es solamente una referencia al mismo ese objeto puede ya no estar ahí; no obstante la fotografía es también la demostración de que este objeto ha existido y que ha estado allí donde yo lo veo. Es ahí donde reside la locura; pues, con la fotografía mi certeza es inmediata: nadie en el mundo puede desengañarme, yo lo he visto (Barthes, 1982/1980). Por lo tanto, la materialización de la imagen del docente es certeza de existencia de la función tal cual se la describe, y a la vez ausencia de la misma. Siguiendo la analogía, "...una fotografía no sólo asemeja al modelo y le rinde homenaje. Forma parte y es una existencia de ese modelo; y un medio poderoso para adquirirlo y controlarlo (Sontag, 1981: 165).

La instancia académico-administrativa funciona porque existe la docencia; ella trabaja por otro, en este caso el maestro, y forma parte de la existencia de ese modelo, porque ve al docente a partir del orden institucional, del interjuego de la función en el rol y el estatus asignado y esto en un doble sentido: el deslizamiento de la visión del docente que a lo largo de la historia se ha constituido en la sociedad y las formas pedagógicas instauradas en la institución específica. Dice O. Paz (1982):

En la foto se conjugan subjetividad y objetividad: el mundo tal cual lo vemos pero, asimismo, visto desde un ángulo inesperado. La subjetividad del punto de vista se alía a la instantaneidad: la imagen fotográfica es aquel fragmento de la realidad que vemos sin detenernos, en una ojeada; al mismo tiempo es la objetividad en su forma más pura: la fijeza del instante. El lente es una poderosa prolongación del ojo y, sin embargo, lo que nos muestra la fotografía, una vez revelada la película, es algo que no vio el ojo o que no pudo retener la memoria. La cámara es, todo junto, el ojo que mira, la memoria

que preserva y la imagen que compone.(p.VI)

Esos son los sentidos que presenta la construcción de imagen del docente desde la instancia académico-administrativa; se parte de un sujeto que no es al que se le asigna la función docente, el cual observa desde un ángulo normativo en una institución particular con características específicas, con tiempo y espacio delineado, hacia la práctica docente y que, por no ser suya, la observa momentáneamente y la fija, esto es, desde la instancia académico-administrativa, se norma la práctica del docente; pero se habla de lo que en realidad <<no se vio>>, se habla de una práctica que no se practica pero que se modela a partir de los mitos, preceptos, concepciones históricas y de los campos profesionales y grupos de pertenencia institucional que cada una de las instancias académico-administrativas preserva, aun sin saberlo.

Es en esta lógica, donde imaginar, componer y crear son verbos colindantes (Paz,1982). A esto se le denomina en fotografía, composición; la imagen del docente es una composición donde alguien que mira (instancia académico administrativa) con una memoria histórica mediata (sujeto), preserva los sentidos sociales de la práctica docente (vocación, transmisión) e imagina que las compone en una inmediatez que no distingue entre el deseo y lo concreto, porque además, gracias a la acción de querer que el docente sea ideal, es decir total y absoluto, que sea perfecto para la actividad, es que la imagen aparece como nítida, bella y armoniosa. Se realiza un acto de composición.

La composición de la imagen del docente se adquiere. La fotografía es una adquisición (Sontag, 1973/1981); en primer término, como posesión de algo querido, en segundo, como consumo del acontecimiento -hacerlo nuestro- y, por último,

como obtención de información. La imagen del docente es fotografía que aporta información respecto de la función de profesor. Por un lado, presenta su existencia fragmentada señalando rasgos (funciones, actividades, características) y por otro lado, proyecta, como en el caso de la fotografía policiaca, evidencias, en la intención descriptiva de <<este sujeto se busca>>.

Lo que observamos en la fotografía, en la imagen del docente producida por la instancia académico-administrativa (esa información-adquisición), es (y aquí se sigue en la analogía) el testimonio histórico y mítico de la función "...culturalmente (...), participo de los rostros, los aspectos, de los gestos, de los decorados, de las acciones" (Barthes, 1982: 65). También en este orden de cosas, tenemos sobreimpresiones o deslizamientos, que se le imprimen a la función docente, provenientes de los campos profesionales y tendencias culturales a los que se adhieren los sujetos que componen el grupo de administradores así como de la historia de la institución escolar universitaria y su particularidad en tiempo y espacio.

Al elemento <<de lo que yo siento frente a esta foto>> o en otras palabras, de lo que yo interpreto de esta imagen producida Barthes la denomina *studium*. "Por medio del *studium* me intereso por muchas fotografías, ya sea porque las recibo como testimonios políticos, ya se porque las saboreo como cuadros históricos buenos (...)" (Barthes, 1982: 64). El *studium* de la imagen del docente está en la reiteración de la transmisión como función principal del maestro, en el deslizamiento de la función docente en la innovación, en la importancia de la didáctica, en el logro del ideal, en la docencia como <<profesión>> de vocación, en el estilo de ser docente.

Pero hay algo más que se observa en la imagen del docente <<creada>> por la instancia académico administrativa: ese punto que sale de la imagen de manera punzante, que <<soy yo quien va a buscarlo>>." Ese segundo elemento que viene a perturbar el *studium* lo llamare *punctum*; pues *punctum* es también pinchazo, agujerito, pequeña mancha, pequeño corte, y también casualidad. El *punctum* de una foto es ese azar que en ella me despunta (pero que también me lastima, me punza)" (Barthes, 1982: 65). El *punctum* aparece en el <<detalle>> que llama la atención de la construcción de niveles académico-administrativos, el tipo de interpelaciones personales (salud mental, confianza, seguridad y experiencia, entre otras) para el logro del ideal; los procedimientos particulares de formación docente, los puntos de referencia al lugar de pertenencia, área disciplinaria o departamento.

Esto último hace ver que en la imagen del docente aparecen incoherencias, alteraciones; pero no sólo eso, sino puntos que llaman la atención, que no parecen lógicos posiblemente accionados por la <<individualidad>> por la trayectoria del que expone las características, del que da las ordenes, aplica los reglamentos, analizar esto sería función de otra investigación.

Finalmente, se puede afirmar que el posible valor de la presente investigación radica en apelar a una coherencia y apego con los hechos empíricos para la interpretación, identificando las convicciones y representaciones de la imagen docente en la ENEP-Z estudiándola como uno de los elementos que significan la identidad de los maestro; lo que abrió otras interrogantes sobre la práctica docente y en cierta medida recupera y recrea una parte de la historia de la ENEP-Z a partir de una práctica consustancial a la institución escolar: la docencia.

Anexo**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES ZARAGOZA****Departamento de Mejoramiento de la Enseñanza****PROYECTO DE INVESTIGACION. PERFIL FORMACION DOCENTE.**

Julio de 1985.

Antecedentes.

En la Unidad de Evaluación y Desarrollo Curricular (UEDC), en otras instancias de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza (ENEPZ), así como en algunas otras dependencias de la UNAM, existen referentes de este tipo de trabajos.

Dentro de la UEDC el Departamento de Mejoramiento de la Enseñanza diseñó un cuestionario en 1982 que tenía como finalidad identificar las necesidades de los profesores en el área de la formación docente, con el propósito de retroalimentar su programa de actividades. En 1983 es aceptado por parte de la institución el proyecto titulado "Evaluación de la docencia", que tiene como antecedente el proyecto "Seguimiento de docentes", de 1981.

En lo que respecta a otras instancias de la ENEPZ en 1981 la Coordinación de Odontología lleva acabo el análisis situacional de la carrera y a partir de éste se diseña el plan general de trabajo que se propone; a partir del Sistema de Enseñanza Modular (SEM) elevar la calidad del proceso

académico, considerando como contexto tanto la problemática del país como las políticas nacionales e internacionales, relativas a la producción de conocimientos y servicios. (1)

Actualmente una comisión de docentes de la División y el Departamento de Ciencias Sociales y del Comportamiento formula el anteproyecto "Desarrollo académico" que tiene como objetivo el conformar una estrategia que establezca los criterios para integrar la docencia, la investigación y el servicio.

Otras dependencias de la UNAM, Facultad de Medicina, ENEP Iztacala y ENEPZ están trabajando en el proyecto denominado "Trayectoria docente" que tiene como propósito el análisis del quehacer del maestro en relación con la superación académica.

Fundamentos del Proyecto.

Como hemos señalado concebimos a la docencia como un proceso complejo y total conformado por diversas prácticas: la social, la educativa, la didáctica y la institucionalizada, todo ello instituido en y por el saber, en interacción constante (2).

Todo proceso educativo es una construcción social, surgido de una comunidad determinada y para ella, produce y reproduce las condiciones sociales existentes. A partir del devenir histórico se han establecido dichos procesos, como no escolarizados y escolarizados, la docencia corresponde a estos últimos; como práctica, forma parte de la identificación social ya que la docencia es un elemento importante de introducción de los individuos a la sociedad, coadyuva a la socialización incorporado en los sujetos

normas y valores, de esta manera el hombre es la síntesis de las relaciones sociales.

La docencia como práctica social, renueva la dinámica del conjunto de la sociedad en el aula, como práctica educativa plantea la transmisión de la cultura garantizando la conservación en el interjuego de la reproducción social y la transformación de los valores. La institución que tiene a su cargo las funciones del proceso educativo es la escuela.

La docencia surge con la institución escolar y a su vez se plantea como práctica institucional. La escuela como institución es un elemento que permite la difusión de una concepción del mundo en un tiempo y espacio específicos, la sociedad crea instituciones para todos sus miembros, en tanto que construye en términos de perpetuación o conservación de la cultura.

En la escuela se transmite un saber definido, como conocimiento de la realidad partir de la docencia, ésta va tipificando a los individuos, estableciendo mecanismos de socialización integrando a los sujetos a la realidad en la relación con el conocimiento.

De todo lo antes mencionado en relación a la docencia como práctica social, educativa e institucionalizada, marcaremos que es en la práctica didáctica donde todas las anteriores se anudan, ya que ésta se realiza en la interrelación entre el docente, el alumno y el saber insertos en un curriculum. Este tipo de práctica por su ubicación "se limita" al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Nos hemos avocado a señalar las características de la docencia como fenómeno complejo y total de lo cual se

desprende que la docencia como práctica social y síntesis de procesos educativos institucionalizados es reclamada como transmisión de generación en generación de un saber promedio que la escuela vehiculiza, a través de lo denominado como curriculum; en la actualidad el tipo privilegiado de conocimientos a transmitir son los conocimientos científicos. Cuando hablamos de saber nos referimos al conocimiento que la humanidad ha producido a lo largo de la historia.

Por tanto los propósitos por los cuales fue creada la institución escolar demanda la asignación y diferenciación de los roles entre el que transmite el conocimiento y el que lo recibe, pero ambos siempre mantienen un elemento en común que es la apropiación de cada uno de ellos respecto al saber.

" La institución escolar selecciona el saber y la forma particular de sistematizarlo, de ordenarlo y de apropiarse de él, intenta operacionalizar estos procesos en el diseño que la institución proyecta en el curriculum. Desde esta perspectiva el diseño curricular o plan de estudios determina y define la práctica específica en la que se realiza la docencia" (3). Se genera además una dinámica entre lo propuesto originalmente en el plan de estudios y los diversos tipos de modificaciones que se hacen en el transcurso del tiempo.

Destacaremos que en todos los currícula de la enseñanza superior la finalidad es la formación de profesionales en diferentes áreas, lo que plantea una relación entre el que recibe el conocimiento y el que lo transmite, este último es un profesionalista, por esta razón la institución le delega la función docente en términos de reconocerlo como poseedor de un conocimiento aunado a la práctica que tenga en su

profesión. De este sujeto podemos hablar en dos sentidos: en términos del rol asignado por la institución, que espera que el individuo realice determinadas acciones generales y homogéneas (perfil del docente) y por otro lado, hablar del docente en términos del sujeto, lo que el maestro es; esto significa que además de lo que se le demanda y reclama está su accionar social, todo el conjunto de actividades que desempeña, que si bien no las lleva a cabo dentro de la institución si lo conforman como identidad, analizando su particularidad y la diversidad de comportamiento.

Considerar estas dos perspectivas plantea la articulación de la demanda institucional (perfil docente) desde la importancia del lugar del docente como sujeto social en el conjunto de las acciones que realiza la escuela; de lo anterior se desprende que un proyecto encaminado hacia una estrategia de formación docente es una edificación constante que moviliza al total de la institución, porque pone el acento en una de sus funciones principales: la docencia. De aquí que este trabajo este encaminado hacia la comprensión de la formación docente como un proceso continuo de construcción descentrado de los cursos y talleres como único espacio formativo; ampliando el panorama de posibilidades de acuerdo a la variedad de prácticas docentes que se da en la escuela (aúlica, laboratorio, comunidad y clínica).

Consideraciones Metodológicas.

La metodología empleada en este trabajo, parte de tomar en cuenta lo intrincado del problema que nos ocupa enlazando las múltiples determinante y sus elementos. Así al seleccionar los datos tendremos en cuenta que son captados en la lógica de este proyecto, que es el referente. En este sentido y reiterando la conceptualización que tenemos al respecto de la docencia hemos establecido tres ejes, a

saber:

- 1.. Curriculum y Docencia. Se refiere a la relación existente entre el proyecto institucional y la articulación con la práctica docente.
2. Curriculum y Formación Docente. Plantea la trayectoria docente en relación con el curriculum.
3. Práctica Docente y Práctica Profesional. La forma en la que el docente une o separa su saber profesional en correspondencia con la docencia.

Estos ejes funcionarán como núcleos de concentración de información y como puntos de vinculación de la misma, de acuerdo a las fuentes de las cuales provenga.

Tomaremos en cuenta como fuentes de este proyecto a los sujetos que constituyen la institución: las instancias académico-administrativas, los docentes, los alumnos en relación a los discursos que circulan en la institución de manera explícita, las políticas académico-administrativas universitarias y los curricula, conformandose en una matriz con carácter analítico.

Sujetos	Instancias Académico Administrativas	Docentes	Alumnos
Ejes			
Curriculum y docencia.			
Curriculum y formación docente			
Práctica docente y práctica profesional			
Política académico-administrativa universitaria			

Es importante destacar que cuando hablamos de sujetos no nos referimos a los personajes concretos sino a los representantes de ciertas líneas de trabajo y formas de accionar dentro de la institución.

Para llevar acabo el estudio seleccionamos posibilidades técnicas a utilizar en relación al sujeto al que se le ha pedido información de acuerdo a los ejes propuestos, cuestionario (guía) con preguntas abiertas, cuestionario con preguntas cerradas.

El análisis de los datos se llevará acabo tomando en cuenta que nos interesa ir más allá de la simple descripción del acontecer docente, sin pretender generalización alguna y resaltando los elementos cualitativos sobre los cuantitativos, tratando de caracterizar las diversas prácticas de la docencia que se llevan acabo en cada una de las carreras que se imparten en esta escuela, lo cual ser irá de base para la formulación del programa de formación docente que incorpore las necesidades y características específicas de cada área.

Asimismo, el análisis de los datos se llevará a cabo tomando como base los ejes del presente proyecto.

Propósitos.

Elaborar una estrategia de formación docente basada en la relación perfil docente y práctica docente para el periodo interanual 86 e intersemestral 87.

Determinar lineamientos generales para la configuración de un banco de información de los docentes.

Establecer líneas de investigación con respecto a la docencia, con el objeto de realizar acciones integrales de superación académica.

Actividades.

Fase 1.

Presentación del proyecto a Coordinadores, Jefes de Departamento y Jefes de Sección por parte del equipo responsable (Departamento de Mejoramiento de la Enseñanza), identificando los propósitos del proyecto y definiendo las tareas a realizar por cada uno de los participantes en cada fase.

Aplicación del cuestionario de preguntas abiertas a los Coordinadores, Jefes de División, Jefes de Departamento y Jefes de Sección.

Paralelamente el equipo realizará un análisis del curriculum de cada carrera, tomando como base los ejes.

Fase 2.

Con base en las tareas realizadas en la fase anterior, se llevará a cabo una reunión por carrera en donde se confrontarán las diversas opiniones expresadas en la guía de trabajo, con la finalidad de elaborar un documento que sirva de apoyo a una plenaria de las siete carreras.

Plenaria con las siete carreras con el propósito de identificar problemas, necesidades y alternativas comunes y particulares en cuanto a la formación docente.

Fase 3.

Aplicación piloto del cuestionario para maestros y corrección del instrumento.

Aplicación del cuestionario a toda la planta de profesores de la escuela.

Fase 4.

Análisis de los resultados.

Formulación del proyecto del Programa de Formación Docente.

Presentación en plenaria del documento Programa de Formación Docente para modificaciones y en su caso aprobación.

Referencias.

- (1) Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza.
(1982) Plan general de trabajo. Carrera de odontología. México: ENEP Z/UNAM.
- (2) Serrano, J., et al (1984) Aproximaciones a una teoría de la docencia. Manuscrito inédito.
- (3) Serrano, J., et al. Op cit. p. 8.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Adorno, Th. (1973) **Consignas**. (R. Bilbao, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu. (Original alemán, 1969).
- Alarcón, A. (1979) **El Consejo Universitario. Sesiones de 1924-1977**. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Althusser, L (1977) **La filosofía como arma de la revolución**. (O. del Barco., E. Román., y O. Molina, Trad.) México: Siglo XXI (Cuadernos de pasado y presente/4) (Original francés, 1970).
- Apostel, L., Berger, G., Briggs, A., Michaud, G. (1979) **Interdisciplinarietà. Problemas de la enseñanza y la investigación en las universidades**. México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior. (Original francés, 1972).
- Apple, M. (1987) **Educación y poder**. (I. García, Trad). Barcelona: Paidós/M.E.C. (Temas de educación/6) (Original inglés, 1982).
- Aristi, P., Castañeda, A., Edwards, V., Landesman, M., y Remedi, E. (1987) El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa. Aportes a la identidad y quehacer del docente. **Documentos DIE**. México: Departamento de Investigaciones Educativas IPN.
- Ausubel, D. (1973) Algunos aspectos de la estructura del conocimiento. En Elam, S. (Comp.) (1973) **La educación y la estructura del conocimiento**. (pp. 211-252) (R. Lones., y R. Orayen, Trad.) Buenos Aires: El Ateneo. (Original inglés, 1962).
- Ball, S. (1989) **La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar**. (N. Míguez, Trad.). Barcelona: Paidós/M.E.C. (Temas de educación/12). (Original inglés, 1989).

- Barthes, R. (1982) **La cámara lúcida. Notas sobre la fotografía.** (J. Sala-Sanahuja, Trad.). Barcelona: Gustavo Gili. (Fotografía) (Original francés, 1980).
- Barthes, R. (1986) **Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces.** (C. Fernández, Trad.). Buenos Aires: Paidós. (Paidós comunicación) (Original francés, 1982).
- Benjamin, W. (1981) **Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes.** (L. Doelli, Trad.) México: Nueva Visión (Original alemán, 1969).
- Berger, P., y Luckmann, Th. (1989) **La construcción social de la realidad.** (S. Suleta, Trad.). Buenos Aires: Amorrortu. (Original inglés, 1968).
- Bernstein, B., y Díaz, M (1985) **Hacia una teoría del discurso pedagógico. Revista Colombiana de Educación.** (15), 107-155.
- Bourdieu, P. (1967) **Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée. Revue Internationale de Science Sociale.** XIX (3), 367-368.
- Bourdieu, P. (1983) **Campo de poder y campo intelectual.** (J. Dotti, Trad.). Argentina: Folios Ediciones. (Original francés, 1971).
- Bourdieu, P. (1988) **Cosas dichas.** (M. Mizraji. Trad.). Buenos Aires: Gedisa. (El mamífero parlante/ Serie mayor) (Original francés, 1987).
- Bourdieu, P. (1990) **Sociología y cultura.** (M. Pou, Trad.) México: Grijalbo/CONACUL (Los noventa/11) (Original francés, 1984).
- Bourdieu, P. (Comp.) (1989) **La fotografía: un arte intermedio.** (T. Mercado, Trad.) México: Nueva Imagen (Comunicación) (Original francés, 1965).
- Bourdieu, P. (1985) **¿Qué significa hablar?. Economía de los intercambios lingüísticos.** Madrid: Akal Universitaria (Serie educación/81) (Original francés, 1982).

- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1981) **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.** Barcelona: Laia (Sociología/Papel 451/39). (Original francés, 1970).
- Bruner, J. (1967) **El saber y el sentir. Ensayos sobre el conocimiento.** (R.Castillo, Trad.) México: Pax México (Original inglés, 1962).
- Brunner, J (1990) **Educación superior en América Latina: cambios y desafíos.** México: Fondo de Cultura Económica (Serie de obras de educación).
- Castoriadis, C. (1983) **La institución imaginaria de la sociedad. Marxismo y teoría revolucionaria.** (Vol.1) (A. Vicens, Trad.) Barcelona: Tusquets. (Original francés, 1975).
- Castoriadis, C. (1988) **Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto.** (A. Bixio, Trad.) Barcelona: Gedisa. (Original francés, 1986).
- Centro de Estudios sobre la Universidad., y Dirección de General de Planeación. (1980) Programa de descentralización de Estudios Profesionales. En Centro de Estudios sobre la Universidad., y Dirección de General de Planeación (1980) **Universidad en el mundo.** Universidad en marcha. México: Universidad Autónoma de México (Numero especial/21).
- Coser, A. (1980) **Hombre de ideas. El punto de vista de un sociólogo.** (I. De la Peña, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica (Sección de obras de sociología) (Original inglés, 1965).
- Coser, L. (1978) **Las instituciones voraces.** (S. Lugo, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica (Original inglés, 1974).
- Debesse, M., y Mialaret, G. (1980) **La función docente.** (P. Martínez, Trad.) Barcelona: Oikos-tau (Tratado de ciencias pedagógicas/11). (Original francés, 1980).

- Delamont, S., y Stubbs, M (Eds) (1978) **Las relaciones profesor alumno.** (J. Rovira, Trad.) Barcelona: Oikos-tau (Pedagogía experimental) (Original inglés, 1978).
- Dilthey, W. (1960) **Fundamentos de un sistema de pedagogía.** (L. Luzuriaga, Trad.) Buenos Aires: Losada (Original alemán, 1894).
- Dirección de Asuntos del Personal Académico. (1986) **II censo del personal académico.** México: UNAM.
- Dirección General de Planeación UNAM. (1978) **Informe del programa de descentralización de los estudios profesionales de la UNAM.** Manuscrito inédito.
- Dirección General de Planeación. UNAM (1974) **Programa de descentralización de estudios profesionales de la Universidad Nacional Autónoma de México.** México: Universidad Autónoma de México.
- Durkheim, E. (1976) **Educación como socialización.** (A. Ortiz, Trad.) Salamanca: Sígueme (Original francés, 1911).
- Durkheim, E. (1982) **Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia.** (M. Delgado., y F. Ortega, Trad.) Madrid: La Piqueta (Genealogía del poder/8). (Original francés, 1938).
- Eggleston, J. (1980) **Sociología del curriculum escolar.** (E. Montaldo, Trad.) Buenos Aires: Troquel. (Original inglés, 1977).
- Erickson, F. (1986) **Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza.** En Wittrock, M. (1989) **La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación.** (pp. 195-302) (Vol 2) (G. Vitalle, Trad.) México: Paidós (Paidós educador/88). (Original inglés, 1986).
- Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza. (1985) **Informe del segundo encuentro sobre políticas y programas académicos de la ENEP-Zaragoza.** Manuscrito inédito.

Follari, R. (1982) **Interdisciplinarietà**. México: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco.

Foulcault, M. (1983) **El orden del discurso**. (A. González, Trad.) Barcelona: Tusquets. (Original francés, 1970).

Furlán, A., Ortega, F., Remedi, E., Campos, M., y Marzolla, E. (1978) **Aportaciones a la didáctica de la educación superior**. México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala UNAM.

Furlán, A., y Remedi, E (1983) 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 Simposio: Experiencias curriculares en la última década. **Cuadernos DIE**. México: Departamento de Investigación Educativa IPN.

Geertz, C. (1987) **La interpretación de las culturas**. (A. Bixio Trad.) México: Gedisa. (Temas de historia, antropología y etnografía/25) (Original inglés, 1973).

Giddens, A. (1987) **Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas**. (S. Merener, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu. (Original inglés, 1967).

Giroux, H. (1987) La formación del profesorado y la ideología del control social. **Revista de Educación**, (284), 53-76.

Glazman, R. (1990) **La universidad pública: la ideología en el vínculo investigación-docencia**. México: El Caballito.

Goffman, E. (1989) **La presentación de la persona en la vida cotidiana**. (H. Torres., y F. Setaro, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu (Original inglés, 1959).

Gouldner, A. (1978) **La dialéctica de la ideología y la tecnología**. (N. Míguez, Trad.) Madrid: Alianza (Original inglés, 1976).

- Homans, G (1990) El conductismo y después del conductismo En Giddens, A., et al. **La teoría social hoy.** (pp 81-111) (J. Alborés, Trad) México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/ Alianza. (Los noventa/51) (Original inglés, 1987).
- Houssaye, J (1984) Sujeto, muerte y locura en pedagogía. En D. Hamelin., et al. **El sujeto de la educación.** (pp. 73-86) (J. Balderrama, Trad.) Buenos Aires: Guadalupe (Biblioteca pedagógica). (Original francés, 1979).
- Jackson, Ph. (1975) **La vida en las aulas.** (A. Gutiérrez, Trad.) Madrid: Morava (Biblioteca del educador/16). (Original inglés, 1968).
- Kaës, R., et al (1989) **La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos.** (M. Vasallo y R. Alcalde, Trad.) Buenos Aires: Paidós (Grupos e instituciones/26) (Original frances 1987).
- Kent, R. (1990) **Modernización conservadora y crisis académica en la UNAM.** México: Nueva Imagen.
- Laplanche, J., y Pontalis, J. (1983) **Diccionario de psicoanálisis.** (F. Cervantes, Trad.) Barcelona: Labor (Original francés, 1968).
- Le Goff, J. (1987) **Los intelectuales en la Edad Media.** (M. Wald, Trad.) Gedisa: México (Temas de historia, antropología y etnografía/18) (Original francés, 1984).
- Lourau, R. (1988) **Análisis institucional.** (N. Fiorito, Trad.) Buenos Aires: Amorrortu (Original francés, 1977).
- Maffesoli, M. (1977) **La lógica de la dominación.** (R. Pochtar, Trad.) Barcelona: Península. (Historia/Ciencia/Sociedad/ 143) (Original francés, 1976).
- Millot, C. (1982) **Freud antipedagogo.** (I. Agoff, Trad.) Barcelona: Paidós (Biblioteca freudiana). (Original francés, 1979).

- Mills, W. (1968) **Sociología y pragmatismo.** (A. Leal, Trad.) Buenos Aires: Siglo Veinte. (Original inglés, 1963).
- Moscovici, S (1988) **Psicología social, I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos.** (D, Rosenbaum, Trad.) Barcelona: Paidós (Cognición y desarrollo humano) (Original francés, 1984).
- Nérici, I. (1973) **Hacia una didáctica general dinámica.** (R. Nervi, Trad.) Buenos Aires: Kapelusz (Original portugués, s/f).
- Novak, D. (1982) **Teoría y práctica de la educación.** (del Barrio C, Trad.) Madrid: Alianza (Alinaza Universidad/330) (Original inglés, 1977).
- Paz, O., y Alvaréz, M. (1982) **Instante y revelación.** México: Fondo Nacional para Actividades Sociales.
- Phenix, Ph. (1973) La arquitectura del conocimiento. En Elam, S. (Comp.) (1973) **La educación y la estructura del conocimiento.** (pp. 39-69) (R. Lones., y R. Orayen, Trad.) Buenos Aires: El Ateneo. (Original inglés, 1962).
- Popkewitz, Th. (1987) **Critical studies in teacher education. Its folklore, theory and practice.** New York: The Falmer Press.
- Querrien, A. (1979) **Trabajos elementales sobre la escuela primaria.** (J. Varela, Trad.) Madrid: La Piqueta. (Genealogía del poder/4) (Original francés, 1979).
- Remedi, E. (1979) El problema de la relación teoría-práctica en el proceso enseñanza-aprendizaje. En **Memorias de las III jornadas sobre problemas de enseñanza-aprendizaje en el área de la salud.** México: Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala UNAM.
- Remedi, E. (1988) Racionalidad y curriculum. Deconstrucción de un modelo. En M. Landesmann (Comp) **Curriculum, racionalidad y conocimiento.** (pp. 143-158) México: Universidad Autónoma de Sinaloa.

- Remedi, E., Castañeda, A., Aristi, P., y Landesmann, M.
(1989) El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa. Aportes a la identidad y quehacer del docente. **Documentos DIE**. México: Departamento de Investigaciones Educativas.
- Rifflet-Lemaire, A. (1981) **Lacan**. (F. Millet, Trad.) Buenos Aires: Hermes/Sudamericana. (Original francés, 1970).
- Rockwell, E., Sandoval, E., y Aguilar, C. (1987) La investigación sobre la práctica docente: una bibliografía anotada. **Documentos DIE**. México: Departamento de Investigaciones Educativas IPN.
- Schéber, R. (1983) **La pedagogía pervertida**. (J. Mejía, Trad.) Barcelona: Laertes. (Colección rey de bastos/8) (Original francés, 1974).
- Schwab, J. (1973) Problemas tópicos y puntos de discusión. En Elam, S. (Comp.) (1973) **La educación y la estructura del conocimiento**. (pp. 1-39) (R. Lones., y R. Orayen, Trad.) Buenos Aires: El Ateneo. (Original inglés, 1962).
- Shulman, L. (1986) Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. (1989) **La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos**. (pp. 9-94) (Vol 1) (O. Castillo, Trad.) México: Paidós (Paidós educador/87). (Original inglés, 1986).
- Sontang, S. (1981) **Sobre la fotografía**. (C. Gardini, Trad.) Barcelona: Edhasa. (Original inglés, 1973).
- Taba, H. (1987) **Elaboración del currículo. Teoría y práctica**. (R. Alber, Trad.) Buenos Aires: Troquel (Original inglés, 1962).
- Tedesco, J.C. (1989) Los paradigmas de la investigación educativa. **Universidad Futura**. 1 (2), 2-16.
- Torres, R., et al. (1985) **Proyecto de investigación: Perfil y formación docente**. Manuscrito inédito.

- Tyler, R. (1973) **Principios básicos del curriculum.** (E. Molina, Trad.) Buenos Aires: Troquel. (Original inglés, 1949).
- Weber, M. (1969) **Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva.** (J, Medina., J, Roura., E, García., E, Iamaz., y J, Ferratera, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica. (Sección de obras de Sociología) (Original alemán, 1922).
- Woods, P. (1977) **School experince. Explorations in the sociology of education.** New York: St. Martin's Press.
- Woods, P. (1989) **La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa.** (M. Galmarini, Trad.) Barcelona: Paidós/M.E.C. (Temas de educación/2) (Original inglés, 1986).