

41070  
6

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES, ARAGÓN  
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN**



**"La dialógica entre el Poder Institucional y la Formación Docente de la Evaluación  
Institucional Docente, en la Maestría en Pedagogía Campus Aragón UNAM."**

**Tesis que se presenta para la obtención del grado de Maestría en Pedagogía  
Especialidad: Gestión y Políticas Educativas en Educación Superior**

**Mayo del 2003**

**Aramis Corres Garduño  
Sustentante**

**Mtro. Juan García Cortes  
Director de Tesis**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

**A**



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

## Agradecimiento

Me es difícil ahora recordar a quien de alguna u otra manera a contribuido desde su opacidad hasta su alegría para hacer de éste un proyecto posible. pero deseo que cada uno de ellos recuerden que alguna vez estuvieron en la trayectoria del sustentante y que gracias a ellos, es que me siento el Ave Fénix Pedagógica quien a través de las cenizas y las sonrisas, le es posible presentar el recorte de realidad que ahora posee en sus manos...

Quoin.

...Pero existe un nombre el cual no puedo dejar de mencionar Cristina González Hernández, una Dama a quien Kundera llana así no es sólo por genero, sino porque lleva en su persona el peso de ser mujer, el motor de fusión que encendió una chispa de vida en mi ser, para poder estar frente a la comunidad académica y sus prácticas con un placer de saber que la lucha diaria de un "estar aquí" tenía sentido por que en las aguas tranquilas de su regazo era posible fortalecer mi espíritu y enfrentar día a día la lucha constante por comprender entender y explicar mi realidad cultural, por que sus sonrisas sus caricias sus celos su pasión sus pétalos abriendo de niña a mujer me hicieron pensar que defender la vida no es sólo por lo Foucaultí dijo alguna vez "por continuar la economía de la sociedad por ello surgió la medicina para perpetuar la vida para hacer transcurrir estas sociedades de consumo", pero ella me hizo entender que mi "estar aquí en el mundo" tenía un sentido por haber salido de las sombras de la noche un lucero quien me arranco del abismo del sentimiento tomo mi mano y me dio su vida para curar mi a-estético ser, por alivio del placer estetico de estar entre su ser, la unica que fue capaz de tocar el alma de un intelectual, y me honro permitiendome tocar el alma de la juventud posmoderna a un Posmoderno eclecticizado de la promesa de la certidumbre de esas aguas tranquilas donde dejar mi barca a reposar y fortalecer, para tener ese carisma y esa sonrisa que veces lo académico vuelve acto automático.

Ahora vuelvo que en la Posmodernidad la incertidumbre esta a la orden del día y solo con tu perdida lo entendí, pero te agradezco ser la coautora estética de esta tesis, gracias por las horas entregadas a mi obra, gracias por dormir en mi cuarto cuando yo tenia que escribir, gracias por hacerme el amor después de un día arduo de trabajo, gracias por un abrazo a mi cuerpo cansado, por estar hasta una semana frente a la maquina, y Perdón por el tiempo perdido en esto y juro amor que sino vuelves a mi, esta tesis nunca debio ser escrita por que nada compensa una vida estética por una vida académica, y gracias por ser mi correctora de estilo de vida, gracias por el amor que me diste y proyecte en mi trabajo, gracias por tu paciencia que fue mi paciencia para enfrentar los procesos administrativos desgastantes en mi vida, espero amor ahora estes orgullosa de la obra intelectual que a través de tu estética ha sido posible y le permitas a un posmoderno sujetarse del amor al estilo moderno (ese sólido que no se desvaneca en el aire por descuidarte) y me permitas saber que en tiempos de la incertidumbre tendré algun día la posibilidad de recuperarte y bregar por esas aguas tranquilas de tu cuerpo y llenarlo del cariño besos y caricias que me llenen de tu esencia, y me vuelvas a llenar de ti como antes, y ojala los tiempos administrativos (Berstein) no hallan matado mi tiempo estetico y me des la oportunidad de una trayectoria de vida con tu ser al lado mio, sino de todas formas ...Perdoname por descuidarte y ...Gracias amor mil Gracias mi único y gran amor.

...Sólo espero un apretón de manos para mis horas de incertidumbre, pues tu espíritu es necesario para estar ahí con sentido y enfrentar un examen de Grado el cual se que puedo contestar solo, pero tiene algun caso para un Ave Fénix volar de entre las cenizas, sin nadie que admire su esplendor... eso es como si nunca hubiese resucitado, en otras palabras necesito mi otredad para entrar en diálogo estetico, y hacer de mi va algo mas que academia, hacer arte , si entiendo por hacer arte en Bataille un acto Erotico donde mi ser se vaya en el tuyo, mi exquisito muelle donde me ancle.

A los entrevistados por su colaboración paciencia y esperanza de vida que cada uno se dieron en la tesis.

A mi asesor a quien le debo la valentia de trabajar con alguien tan complicado como yo, y la libertad de dejarme escribir lo que yo queria con los pies en la tierra.

Agustina Limón quien en los momentos difíciles de mi vida fue un Bálsamo or My second Mother.

A cada uno de mis lectores por que sin su sabiduría y experiencia no tendria una tesis lo suficientemente evidente para ser creida.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

B

## INDICE

|     |   |    |
|-----|---|----|
| 1   | Introducción: Planteamiento del problema.....                           | 1  |
| 2   | Metodología.....  | 10 |
| 2.1 | La conformación del corpus Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón..... | 10 |
| 2.2 | El sujeto clave.....  | 11 |
| 2.3 | La heterogeneidad.....  | 12 |
| 2.4 | El problema del supuesto.....   | 15 |
| 3   | El instrumento de Exégesis textual contextual.....                      | 18 |
| 3.1 | La entrevista a profundidad.....  | 18 |
| 3.2 | La muestra.....   | 19 |

## II Exégesis textual contextual del proyecto.

### I Evaluación

|     |  |    |
|-----|--|----|
| 1.1 | La evaluación, definición y enmarcamiento.....                                 | 26 |
| 1.2 | Evaluación endógena.....   | 36 |
| 1.3 | Evaluación exógena.....  | 37 |
| 1.4 | Ante las ausencias emergencias.....  | 39 |
| 1.5 | Ante la ausencia del diálogo: la platica de pasillo, una forma de evaluar..... | 43 |
| 1.6 | La emergencia, una propuesta de evaluación dialogada.....                      | 45 |
| 1.7 | La evaluación dialogal académica.....  | 48 |
| 1.8 | Doxa discursiva; una propuesta de evaluación.....                              | 49 |

### 2 Poder

|     |  |    |
|-----|--|----|
| 2.1 | Definición de poder y tipos.....   | 74 |
| 2.2 | ¿Cuáles son los juegos de poder que les toca y nos toca desarrollar;<br>cómo parte de un mosaico móvil?..... | 75 |
| 2.3 | Regulación no escrita.....   | 76 |
| 2.4 | Regulación escrita.....  | 77 |
| 2.5 | Poder punitivo versus equipresencial.....  | 78 |

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

C

|   |     |
|---|-----|
| 2.6 La relación de poder indiferente u oculta.....                                      | 81  |
| 2.7 Poder de religare y carisma, una relación comprometedora.....                       | 82  |
| 2.8 Poder institucional y la posibilidad de creación de identidad.....                  | 84  |
| 2.9 El poder del maestro y el alumno.....   | 86  |
| 2.10 La relación entre los poderes en la Maestría; de la presencia a la emergencia..... | 87  |
| 2.11 El poder carisma esta dado en un pathos.....                                       | 102 |
| 2.12 Preparando el contexto Maestría. a través de la competencia poder.....             | 103 |

### 3 Formación

#### 3.1 Los procesos de formación investigativa en la observación

|                                |     |
|--------------------------------|-----|
| Horizónica de la realidad..... | 106 |
|--------------------------------|-----|

|   |     |
|---|-----|
| 3.2 Doxa sociodiscursiva sobre formación..... | 108 |
|---|-----|

|                              |     |
|------------------------------|-----|
| 3.3 Exégesis de la doxa..... | 117 |
|------------------------------|-----|

|  |     |
|--|-----|
| 3.4 La formación implica evaluación..... | 122 |
|--|-----|

|  |     |
|--|-----|
| 3.5 La formación requiere de procesos alfabetizadores..... | 123 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| 3.6 Formación y la aprehensión de la cultura..... | 124 |
|---|-----|

|   |     |
|---|-----|
| 3.7 La formación es un proceso vinculado con el poder punitivo<br>a través de la norma..... | 124 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| 3.8 La formación es investigación..... | 125 |
|--|-----|

|                            |     |
|----------------------------|-----|
| 3.9 Formación acética..... | 125 |
|----------------------------|-----|

|   |     |
|---|-----|
| 3.10 La formación docente y la cultura académica..... | 126 |
|---|-----|

|   |     |
|---|-----|
| 3.11 La institución y su telhos tácito..... | 130 |
|---|-----|

|  |     |
|--|-----|
| 3.12 La consensuación con el docente del telhos institucional..... | 131 |
|--|-----|

|   |     |
|---|-----|
| 3.13 La evaluación exógena, endógena como formadora de identidad..... | 132 |
|---|-----|

#### 4 La emergencia: El Diálogo: Emancipado- Emancipador.; ¿Cómo preparar el terreno del diálogo?

|                  |     |
|------------------|-----|
| 4.1 Diálogo..... | 134 |
|------------------|-----|

|                   |     |
|-------------------|-----|
| 4.2 Lenguaje..... | 136 |
|-------------------|-----|

|  |     |
|--|-----|
| 4.3 Formación acética para la dialógica..... | 137 |
|--|-----|

D

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

|  |     |
|--|-----|
| 4.4 El comprender-entender.....  | 137 |
| 4.5 Formación dialogal, trabajo arduo de exégesis.....                 | 138 |
| 4.6 Significados epistémicos.....                                      | 138 |
| 4.7 Un diálogo emancipado y emancipador.....                           | 139 |
| 4.8 El proceso de diálogo.....   | 140 |
| 4.9 El papel del poder.....  | 142 |
| 4.10 El papel del dispositivo.....                                     | 143 |
| 4.11 ¿Dónde localizar los dispositivos y sus códigos de exégesis?..... | 144 |
| 4.12 Tiempo de dialéxis.....   | 145 |
| 4.13 Frente a las comunidades Pedagógico Académicas.....               | 147 |
| 5 Bibliografía.....  | 148 |

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## Introducción.

### • PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El problema por el cual se inició el proyecto de investigación, era la búsqueda de la dialógica entre el poder (institucional) y la formación (docente), a través de la evaluación institucional, en el sentido de observar; la mencionada dialógica dentro del contexto en la planta docente del posgrado de la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón, donde se esperaba ver la incidencia de la evaluación institucional al docente, como un ejercicio del poder institucional, que incidiera en la formación docente.

La realidad es que en la Maestría en Pedagogía no existe un proceso de evaluación, que permita reconocer cual es la relación entre el poder institucional y la formación de los docentes (esto es determinado por los entrevistados), porque lo que existe en la Maestría es un proceso administrativo de registro de ciertas actividades de que el docente, pero que esto no es un proceso olistico de evaluación, y por lo tanto no hay como ver la relación antes mencionada, por ello la búsqueda se vuelca a determinar, cuales son los factores que no permiten una evaluación dentro de la Maestría, por ello se requiero de cuestionar a los informantes su idea de poder, formación y evaluación y en un momento determinado su propuesta para la misma, y ahora nuestro objeto de estudio es por que no hay una evaluación dentro de la Maestría y como preparar el terreno para que esta se de, para llegar en una investigación posterior tal vez a determinar, cual es la relación entre este poder institucional y la formación docente a través de la evaluación institucional.

La investigación da un giro y en base a la experiencia entre los docentes y los egresados por su trayectoria entro de la maestría, se realiza una serie de entrevistas a estos para determinar porque no existe dentro de la maestría una evaluación, y cuales son los

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

elementos de poder institucional y de formación que impiden este proceso y cual sería una propuesta viable para hacer una evaluación dentro de la Maestría

Ante esta nueva relación con el objeto surgen preguntas que giran en torno a:

**Evaluación.**

¿A qué práctica de observancia se debe que un docente continúe laborando dentro del posgrado?. ¿qué mecanismo legitima un trabajo eficiente y eficaz?

¿Cómo se observan las prácticas interaulicas dentro de la Maestría?. ¿existirá otro mecanismo que forme parte de la evaluación al docente por parte de la institución?. Y si existiese ¿cuál es éste o estos?.

¿Qué pasa en la Maestría a nivel administrativo (representante de la Institución), cuando lo único que se observa, como mecanismo de evaluación es un instrumento, cuestionario que mide capacidades administrativas del docente, cuando la evaluación, es todo un proceso de autoobservancia, de observancia de los otros, que gira en torno a un diagnóstico de necesidades en un desarrollo y un cierre de prácticas observadas comprendidas y resignificables o exaltables en el caso de cubran las expectativas de proyecto por la cual se dan?.

**En cuanto formación.**

En otros momentos me pregunte, ¿Si esto no tendría que ver con la formación de los docentes, es decir, como ellos habían introyectado "su compromiso de una práctica docente" y esto tal vez atravesado de una propia idea de lo que es la cultura académica dentro de la Maestría?

En cuanto al alumno surgían las siguientes dudas:

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

¿No interesa la evaluación del docente? ¿Porqué formación viene el alumno y que concepto o idea se ha construido de formación?

En cuanto a la administración (representante del poder Institucional).

¿De verdad se espera que un instrumento el cual sólo mide prácticas administrativa, arroje la visión de un alumno a ciertas prácticas (interaulicas) no compiladas por el instrumento?  
¿Qué hace la propia Maestría a nivel directivo con estos docentes, tanto los competentes como los que carecen de las competencias para estar frente a grupo, bajo que mecanismo los detecta?

Además; ¿Será necesario antes de pensar en proyectos de evaluación, "preparar el terreno en cuanto al personal" (de cada sujeto miembro de la Maestría), reflexionando acerca de cual es nuestra idea de formación, y si no es necesario agregar en ésta el **compromiso con un atractor de formación llamado Cultura Académica** que responda a los fines de una Maestría en pedagogía, quien pretende (al menos en el discurso), estar dentro de los padrones de excelencia y consolidarse dentro de los espacios académicos ya no como ENEP Aragón, sino como una Facultad, y esto implica dar cuenta de donde estamos (diagnóstico).

Entonces permitaseme presentar esta diagnóstica de las condiciones de dialógica existentes entre estas tres categorías (Poder Institucional, Formación Docente, y Evaluación) y una propuesta resignificadora de ciertas prácticas de poder, otra óptica de donde mirar la evaluación como un proceso holístico, y la necesidad de asumir un compromiso de cultura académica que implicará una diferente lectura de la formación, para construir entre todos un terreno óptimo para la evaluación docente.

Me permito una vez esclarecido el problema, y las posibles preguntas que movieron al sustente a presentar el tratamiento de tesis, ahora dar una breve explicación de la estructura

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

del trabajo a fin de dejar claras; cuales son las relaciones categoriales entre los capitulos y por que de la lógica estructural explicativa de la tesis.

Partimos de un primer capitulo acerca de Evaluación, donde se plantea la conceptualización de ésta en dos sentidos (endógena y exógena<sup>1</sup>), así como todo el tratamiento de la tesis de acuerdo a la doxa<sup>2</sup> discursiva y los planteamientos teóricos leídos para la exégesis<sup>3</sup> de la misma.

De lo anterior se desprende cuestiones interesantes, que se integran a la lectura de la evaluación dentro de la Maestría como: La Evaluación endógena, Evaluación exógena y Evaluación dialogal; como propuesta de la doxa.

La evaluación endógena, es una forma de resignificar sus prácticas a través de la interiorización endo<sup>4</sup>-evaluativa del sujeto, esto es; aquel sujeto tendría la necesidad de leerse así mismo para después estar en la posibilidad de encontrarse ante los otros, esto por supuesto tendría que ser no sólo a nivel sujeto, también a nivel de institución, o de corpus departamental, esto es; una lectura al interior de los docentes y del alumnado, para posibilitar los puntos de contacto cultural con los otros.

---

<sup>1</sup> El término endógeno significa que a partir de dentro se da en una apertura del sujeto o institución (ego), a su exterior para permitir se dé el proceso de evaluación o de formación a través de un dejar entrar a lo que llamamos realidad. En este caso en primer momento se utilizará como un proceso de apertura de la institución a crear por sí misma una evaluación, que le permita autoreconocerse en sus eficiencias y deficiencias. Por otra parte el término exógena se denomina a lo que viene del exterior y que se nos brinda como parte de un proceso formativo, de fuera hacia dentro, pero también en este caso será, crear desde fuera, una evaluación de instancias ajenas al corpus sujeto o institución quienes desde fuera ajenas a las políticas no así a los sentidos de la institución dejarán ver, como se encuentra la institución vía la evaluación.

<sup>2</sup> En Gadamer es la fase de la investigación donde los hablantes se expresan de primera mano lo que conforma sus testimoniales de formas de relación social. El primer autor en utilizar el término fue Aristóteles, quien lo refirió como conocimiento de sentido común. Cfr. Gadamer, George. Verdad y método. Editorial Sigüeme, Madrid, España, 2000.

<sup>3</sup> Interpretación de la realidad, que va desde un comprender, que implica una endogenización de la teoría y la realidad, un entender que implica un ejercicio interno del interprete de decodificación y categorización de lo interpretado, para dar paso a una explicación de la realidad, es decir una relación lingüística entre lo comprendido-entendido y la otredad, a quien se le expone de manera estructurada lo comprendido. Grondin, Jean. Introducción a la hermenéutica filosófica. Edit Herder, España, 1999.

<sup>4</sup> Desde dentro, que conforma una relación interna del sujeto, en este caso una evaluación al interior de.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Un segundo momento emergente de la evaluación; estaría dado en término del alter (la otredad<sup>5</sup>), esto implica la necesidad de ver y verse desde fuera ante los otros, cómo nos observan, cómo observamos y cómo nos observamos en los otros a través de un dispositivo clave: el diálogo, forma mediante la cual los alumnos y los maestros, encuentran la posibilidad de hacer una verdadera evaluación dentro de la Maestría. Esto conlleva a una última categoría dentro de primer capítulo la propuesta dialogal de evaluación, la cual se presenta un inconveniente: la inexistencia del diálogo dentro de la Maestría de acuerdo a la doxa, es decir; se está de acuerdo que la evaluación dialogada endógena y exógena, permitirá una holística<sup>6</sup> evaluación dentro de la Maestría.

Lo antes mencionado, presentaba la necesidad de resignificar el papel de poder y la formación dentro de la Maestría en Pedagogía, ante lo cual aparece un segundo capítulo sobre el poder, donde no sólo se diese una lectura desde lo institucional, sino del reconocimiento prioritario de una multiplicidad de poderes en la Maestría (diagnóstica), generado por el contexto y sus relaciones dentro de éste, y por otra parte la necesidad de resignificar los sentidos del poder de los miembros de la Maestría, es decir; preparar una nueva relación de los sujetos que generan el poder, esto es crear una visión de poder que optimice, un campo propicio sociocontextual para tal vez abrir brechas de relaciones de diálogo entre los sujetos inmersos en la Maestría, por lo que la discusión girará en torno a las siguientes vertientes: Regulación<sup>7</sup> no escrita, Regulación escrita, Poder punitivo<sup>8</sup> versus

<sup>5</sup> Los que se encuentran inmersos en el mosaico y tiene en ellos, el poder de reflejarnos a nosotros a través de sus prácticas sociales.

<sup>6</sup> Tocar un problema o un planteamiento desde una interdisciplinariedad, de tal manera que el objeto sea analizado desde puntos intersectantes posible de dar una explicación o solución.

<sup>7</sup> Los interdictos o formas normativas que se han creado como mecanismo de control de nuestras relaciones en los mosaicos móviles. Para leer más sobre interdicto Bataille, George. Erotismo, "el interdicto", editorial tus Quest, Buenos Aires, Argentina 1992. Para saber más de mosaicos móviles: Hargreaves, A. Profesorado, cultura y posmodernidad, (cambian los tiempos, cambia el profesorado), "cap IV las paradojas Posmodernas, apartado 4 mosaico móvil, Edit Morata, Madrid España, 2001. Para saber más de diálogo, dispositivo, enmarcamiento, regulación escrita y no escrita, poder, control, evaluación, recolocamiento, reproducción, Bernstein, B. Pedagogía Control simbólico e identidad, edit Morata, 2001

<sup>8</sup> El ejercicio del poder donde la relación es vertical y unívoca, que requiere de dos elementos puestos frente de sí, un oprimido y uno opresor. Foucault, Michel. Historia de la sexualidad tomo 2, Editorial siglo XXI,

equipresencia<sup>9</sup>, la relación de poder indiferente u oculta, Poder de religare<sup>10</sup>, Poder carisma<sup>11</sup>, Poder institucional<sup>12</sup>, Poder identitario<sup>13</sup>, El poder del maestro y el alumno, La lectura del poder dentro de la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón.

En un primer momento el poder es visto a través de la normatividad institucional escrita o no, y por otra parte el ejercicio del poder por los miembros de la Maestría, utilizando las regulaciones establecidas en dos vertientes:

El poder punitivo por una parte, éste como una tiranización y la balcanización<sup>14</sup> dentro de la Maestría en Pedagogía, haciendo evidente la ostentación de cargos y jerarquías, así como el atropello de alumnos y maestros; el primero recibiendo la punición por parte de docentes

---

México 1976. Historia de la sexualidad tomo 3, Editorial siglo XXI, México 1976. Estética, Ética y Hermenéutica, Editorial Paidós México, 2000.

<sup>9</sup> Es la posibilidad de un poder donde los dos sujetos sean capaces de ser escuchados y regulados de tal manera que sus voces puedan ser escuchadas sin un sentido de socavamiento. Giroux, Henry. Teorías de la reproducción y la resistencia de la nueva sociología de la educación análisis crítico.

<sup>10</sup> Término acuñado en Nietzsche, Federico. La gaya ciencia, Editorial alianza, Madrid, 1984. Y Así habló Zaratustra, Editorial alianza, Madrid, 1983, cuando refiere al seguimiento que hacemos de una ideología o un dogma o un líder sin oponer creyendo en los mandatos de los mismo y constituyéndolos como apólogos de sus discursos.

<sup>11</sup> La capacidad de políticamente agradar a los otros, en el sentido de la tesis estudiaremos el carisma en dos sentidos el estético (la capacidad de movilizar a través de la sensibilidad o el sentimentalismo) y el epistémico el primero a nivel de realidad el segundo a nivel de propuesta. Cfr. Foucault, Michell. Estética, Ética y Hermenéutica, Editorial Paidós México, 2000.

<sup>12</sup> El ejercicio de poder generado desde la administración de la Maestría, coordinación y por que no el Jefe de la División.

<sup>13</sup> Este poder se consolidaría, como parte de una propuesta de otro sentido del poder: éste nos habla de una relación con los otros en reconocimiento de nuestras prácticas, y horizontes de discurso (nuestros "desde donde" vemos el mundo a a partir de nuestro bagaje de formación) Op. Cit p. 1, para saber de nuestros acuerdos y desacuerdos epistémicos, pero siempre teniendo que en el discurso pedagógico existen dispositivos de lo que mínimamente debemos hablar todos aunque no todos estos diciendo lo mismo y nos encontramos de acuerdo con lo que dice el otro, pero en ello estriba la identidad en dar cuenta hasta de las posibles fisuras. Bernstein, Basil. Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica, editorial Morata Madrid España, 1996, para dar cuenta de nuestra identidad como una holística de dispositivos pedagógicos y reconocernos en estas fisuras, de tal manera que nuestra identidad con las otras Maestrías pedagógicas se haría mas sólida, y podíamos debatir con ellas como corpus Pedagogía de la ENEP Aragón.

<sup>14</sup> Entiéndase por balcanización a la departamentalización de los espacios de socialización de los discursos, así como del colapso de las vías de acceso de relación entre: docentes y alumnos, alumnos-docentes y alumnos-alumnos y docentes-docentes así como su relación de los anteriores con sus administrativos. Hargreaves, A. Profesorado, cultura y posmodernidad, (cambian los tiempos, cambia el profesorado), "cap. IV las paradojas Posmodernas, ó simulación segura", cap. V tiempo (¿calidad o cantidad? El trato de fausto)", "la

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

y administrativos, el segundo por parte de los administrativos; un poder que somete, abigarras, sojuzga, humilla, y por ende colapsa la posibilidad de una evaluación dialogada.

Y diametralmente opuesto; el poder equipresencial, donde las relaciones aunque jerárquicas permiten el diálogo, la horizontalidad del discurso y la posibilidad de un diálogo donde los dos sujetos entran en reconocimiento del alter y el ego, en una relación aprehender-aprehender<sup>15</sup>, que les posibilita a entrar en relaciones de formación mutua, resignificadora de sentido de poder ser-sujeto; con una identidad construida, a partir de sus experiencias sociales formativas sin apego a la institución en cuestión (ENEP Aragón) y como sujeto institucional; docente, administrativo y alumno.

Por otra parte la observación del ocultamiento del ejercicio de poder, podría hacer peligrar las relaciones dentro de la Maestría, por medio de una nube de humo constituida por prácticas de indagación empírica de las regulaciones institucionales, generadas por el poder no explicitado.

El Poder de religare, es otro elemento dentro de la Maestría en Pedagogía, que parece dibujarse son las apologías doctrinales, así como los gethos de pensamiento consagrados y legitimados por intereses políticos, perseguidos por las cohortes apologéticas.

El poder de religare convocaría en éste sentido a los alumnos, a ser fieles séquitos de pugnas: del conocimiento, político-ideológicas, alienándolos a un proyecto ajeno, pero dado el poder carisma, presente en algunos miembros de la Maestría, logran tener ese imán que construye estos Balcanes discursivos, los cuales podrían colapsar la relación dialógica dentro de la institución, transformándola tal vez en un espacio de revanchismo y de

---

colonización" 165-182, Cap. IX "colaboración y colegialidad artificial (¿copa reconfortante o caliz envenenado?)" 235-258, Cap. XI "la colaboración más allá de la elaboración" edit. Morata 264-286.

<sup>15</sup> El proceso aprehender-aprehender, sustituye en mucho el concepto de enseñar-aprender, dado que este cubre la posibilidad de una relación discursiva dialógica de aprendizaje simultáneo entre los sujetos inmersos en los procesos dialogantes y con ello lograr que se endoalfabeticen del diálogo. Paul, Jaime, Lankspear, Colin, Hull, Glynda. El nuevo orden laboral detrás del lenguaje del nuevo capitalismo "Cap.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

confrontaciones estériles, de carácter visceral; perdiendo el finalidad como institución (la construcción académico-epistémica<sup>16</sup>).

La lectura del poder institucional nos permite el reconocimiento del sentido que tiene este poder, así como de la necesidad de su resignificación a través de la propuesta del ethos<sup>17</sup>, dada por los miembros que la conforman, permitiendo la apertura de caminos de diálogo y una evaluación resignificadora de las reales condiciones dentro de la docencia en la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón.

Lo anterior, traerá consigo la conformación de una identidad de sus miembros con su ethos y áxios, reflejándose en las relaciones sociodiscursivas exógenas de nuestra institución frente a otras, con respecto al trabajo pedagógico.

Esto sólo se puede lograr, tomando en cuenta el poder del maestro y el alumno, primero en su interior y posteriormente al exterior en los procesos áulicos, así como su relación del cuerpo académico con los administrativos, reconociendo su basta multireferencialidad de visión horizontal cultural del objeto pedagógico que se tiene en la Maestría.

Finalmente en un sentido propositivo del segundo capítulo una propuesta de poder, por el cual podríamos iniciar las relaciones dentro de la institución, que posibilitaran la transformación de sentido de la construcción académica, como un principio: el uso del poder carisma; resignificado su sentido de religar visceral a un sentido académico

---

Alfabetismo sociocultural, discursos y el nuevo orden laboral 1-131. Alfabetismo crítico y el cuarto Mundo Edit. ALLEN & UNWIN.

<sup>16</sup> La episteme es, en este sentido la posibilidad desde lo social de hacer una construcción de conocimiento, que nos permita interpretar los claroscuros de la esencia del espíritu humano, a través de la comprensión de las relaciones entre los hombres. Para saber más de esto, Kosik, Karol. Dialéctica de lo concreto, Editorial Grijalbo, México, 1967. Zemelman M. Hugo. Uno crítico de la teoría, en torno a las funciones analíticas de la totalidad, Editorial Colegio México, México 1986. De la garza Tolodo, Enrique. Hacia una metodología de la reconstrucción, Editorial Porrúa. UNAM, México, 1988.

<sup>17</sup> De un "deber ser" social, plasmado en una serie de interdictos morales, o normativos jurídicos. Hoyos, Carlos. Objeto pedagógico, Editorial CESU-UNAM, México, 1986.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

haciendo uso de este poder en pro de la creación de constructos interpretativos del objeto pedagógico.

Una visión de poder académico, implica una revisión del sentido de la formación que estamos teniendo dentro de la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón, esto implicaría el reconocimiento de los elementos que conforman la formación, como son: los momentos endógenos y exógenos del sujeto, así como la influencia de los contextos y el papel desde los procesos endoalfabetizadores<sup>18</sup>, para la adquisición de competencias discursivas, dentro del contexto donde se desarrolle.

Lo que me lleva a una categoría emergente, el **diálogo** como propuesta holística que permitiese abrir las rutas de comunicabilidad dentro de la Maestría, de tal manera que de acuerdo a la doxa discursiva de egresados y docentes, se pudiesen tener las condiciones necesarias, para una evaluación dialogada entre los miembros dentro de la institución, ello llevaría a la ruptura de las balcanizaciones dentro de la Maestría y a de adquirir una nueva identidad éndo y éxo, esto propiciará una pervivencia consensuada en las relaciones del mundo de la vida<sup>19</sup> dentro de la Maestría en la ENEP Aragón, que condujese a la calidad avalada por los organismos de evaluación exógena, trayendo como consecuencia no sólo el prestigio académico para docentes y alumnos, sino también la posibilidad de becas y financiamientos que beneficiasen a los alumnos en sus procesos formativos, enriqueciendo a la misma con investigaciones y tiempo completo dedicado por parte de académicos y alumnos consolidando al posgrado en Pedagogía como parte del padrón de Excelencia.

<sup>18</sup> El término endo descrito con anterioridad permite observar que es un proceso de relación ego (yo), con el mundo; semiótico semiótico de dispositivos lingüísticos a lecturizar, de un objeto de estudio o contexto el cual pretendemos comprender, esto es dotarnos de conocimientos de estos dispositivos para poder estar en ese espacio contextual o comprender ese objeto de estudio. Para saber más Op. Cit. P. 5.

<sup>19</sup> En Habermas, se considera el mundo de la vida, la constitución de las regulaciones para la relación social de manera estable, que permiten a un grupo pervivir. J. Antoni y Melich Joan Después de la modernidad Nuevas filosofías de la educación "cap. II Habermas o el retorno a la modernidad. 2 síntesis entre el sistema y el mundo de la vida, p 123-126, 3 La acción comunicativa" 126-131.

Esperando que la utopía no muera, como posmoderno me permito presentar esta propuesta emancipatoria<sup>20</sup>, operacionalizable, funcional y transformadora de las prácticas sociodiscursivas de evaluación, en relación con el poder institucional y la resignificación de la labor docente dentro de la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón.

Es necesario aclarar para la lectura del proyecto que los objetivos que se persiguen con la lectura de cada categoría para un impacto en la Maestría se encuentran puntualizados dentro de las explicaciones teórico-epistémicas de la tesis.

## 2 METODOLOGÍA

### 2.1 La conformación del corpus Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón.

Partiré de hablar de las características de los actores; docentes, cultura de la evaluación y los alumnos), de acuerdo a lo observado como alumno egresado de la Maestría, y de las ópticas dóxicas, las cuales explicitan la trayectoria académica-estudiantil y administrativa en cuanto a evaluación se refiere, así como entender la conformación del contexto donde se desarrolla el poder; por otra parte entender, cuáles son las prácticas y reglas de regulación, enmarcamiento y clasificación que posibilitan los juegos del poder, así como el tipo de formación que se da dentro de la institución, que obviamente desde mi única óptica no sería posible de observar, por ello es necesario partir de los actores observantes y los actores involucrados, dado que ellos presentan una multireferencialidad de ópticas discursivas, que me permitirán la exégesis del discurso, ampliando mi horizonte cultural.<sup>21</sup>

<sup>20</sup> Término que se acuña de Adorno, el cual reconoce una acción social consciente y el grado de intervención de ésta, cuando se irrumpe en un espacio sociodiscursivo. Adorno, Theodor. Educación para la emancipación. Cap. II filosofía para profesores 31-127, edit. Morata, 2000.

<sup>21</sup> Término acuñado en Dilthey y Gadamer planteado en Verdad y método: el horizonte cultural se conforma de los pre-juicios hechos a través del capital cultural (entiendase capital cultural como todo aquel bagaje discursivo, que uno obtiene a través de la lectura de otros textos, y la endogenación comprensiva de los mismos, así como de la reposición del sujeto en su descentramiento del discurso, para la apropiación de

Las condiciones que observo necesarias de lecturizar como hallazgo,<sup>22</sup> que atraviesa la constitución de la Maestría y considero necesario de mencionar son:

## 2.2 El sujeto clave.

Son sujetos clave, quienes por sus características de trayectoria dentro de la Maestría, serán de gran importancia, las características que se buscaron fueron formar dos grupos de 5 egresados y docentes, con trayectoria académica dentro de la Maestría en Pedagogía (relativamente joven; tres años), dada la heterogeneidad de los miembros de la misma, la exigencia para los académicos es que hubiesen solamente<sup>23</sup> realizado vida académica dentro de la UNAM y tuvieran algún vínculo formativo con la evaluación, en su trayectoria a nivel superior, así como la estancia del cuerpo académico desde el inicio de la Maestría

En este proceso se localizan dos sujetos estratégicos (desde mi perceptiva), para la óptica del discurso de la Maestría y la evaluación; un alumno-administrativo y un docente que antes estuvo vinculado a la administración. Esta doble figura marca su discurso identitario dentro de su presencia áulica, pero también su presencia administrativa en el proceso de la evaluación, su información es clave, porque esta dada como parte actuante en

---

nuevos escenarios discursivos, acuñando con ello una mayor *tool bag* discursiva para la construcción, y la discusión discursiva con la nueva realidad a lecturizar.)

El sujeto en el ejercicio de exégesis se encontrará posibilitado a un contacto con nuestros sujetos de discurso, de forma tal que la codificación sea más accesible a nosotros y a nuestro proceso de aprehensión articuladora (endogenación discursiva), que nos permita posteriormente llegar a un concreto pensado, aquí le llamaremos: una endogenación discursiva articuladora de nuevos procesos de lectura comprensiva, y actuante dentro de un espacio discursivo. Wilhelm, Dilthey. *Introducción a las ciencias del espíritu*. FCE, México 1999.

<sup>22</sup> Léase hallazgo desde Foucault, con su óptica desde la arqueología del saber, esto es un dispositivo que nos de cuenta de la posibilidad del acontecer, que muestra lo que es y se da, es el fin de la historiografía como principio de lectura de la realidad y la lectura de comprensión historicista del mundo, de lo que devela su estar ahí con sentido, se muestra, indica, pero también articula y a su vez permite una construcción discursiva. Foucault, Michel. *Ética, Ética y Hermenéutica*. Editorial Paidós México, 2000.

<sup>23</sup> Dadas las características de perfiles de los docentes dentro de la Maestría y la juventud de la misma, era imposible colocar otros ítems de relevancia formativa como exigencia a los sujetos claves.

En el caso de los alumnos fue más sencillo, se requería que hubiesen egresado de la Maestría reconociendo toda una trayectoria terminada dentro de la misma.

En el caso de los sujetos seleccionados, también debían encontrarse vinculados académica y teóricamente con la evaluación, el poder y la formación; categorías claves del proyecto.

el ejercicio de la evaluación. Y por otra su visión como miembro de la administración de la ENEP Aragón.

### 2.3 La heterogeneidad.

Una población heterogénea de docentes y alumnos; se encuentra conformada por las heteroformaciones académicas; en varias vertientes:

La primera; el egreso de los docentes de la Maestría son; instituciones con subsidio de particulares (La Universidad del Valle de México por ejemplo), de instituciones de financiamiento estatal o paraestatal como son la Universidad Pedagógica Nacional, el Instituto Politécnico Nacional, la Universidad Nacional Metropolitana, y docentes egresados de la Universidad Nacional Autónoma de México pero de campus distintos, esto por una parte a mi parecer a marcado la identidad académica de los sujetos dentro de la Maestría, por lo que sus visiones de ejercicio de poder o su visión de formación y su concepto de evaluación, son a veces completamente distintas, o en otras se encuentran a atravesadas por visiones unilaterales, por ejemplo; pensar en el ejercicio de poder como un ejercicio de sometimiento, que se da de manera vertical y es con el único fin de controlar al otro <sup>24</sup>.

---

<sup>24</sup> La identidad académica; es una forma de delimitar discursivamente la identidad que pretendo leer, esta desde luego no sólo se encuentra marcada por la vida dentro de la institución, pero debo hacer un recorte semántico para entender como es que los docentes provenientes de diferentes trayectorias formativas y académicas, convergen en un mismo espacio y si existe la posibilidad de hablar de la interdisciplinariedad en el momento mismo de la tarea de resignificación comprensiva de nuestras competencias académicas. Ejemplo de relación conceptual con el perfil de egreso; para un medico cirujano, especialista en terapia familiar y especialista en el área de tecnología educativa y Doctorado en tecnología de la educación las dos ultimas por la Universidad de Salamanca. España el poder es entrevistador; ..."Maestro ahorita usted hablada de esta educación institucional bancaria, ¿como repercute esta idea, en el proceso formativo docente, el papel de lo normativo ahora que toca el punto de la institución, qué pasa con ese proceso normativo en la formación docente?"

Docente "Pues insisto lo dice bien claro Freire: "el oprimido va a ser opresor", entonces; todo ese tipo de situaciones se va han reproducir cuando él este en las condiciones de estar ahí frente a aun grupo, en un aspecto quisiera diferenciar, entre lo que es autoridad, normatividad y poder, desde mi punto de vista.

La autoridad es la ascendencia que uno pueda tener sobre un grupo de personas, a partir de los conocimientos, la formación y el respeto que por la misma uno ha ganado, y genera autoridad, la autoridad se asume desde el punto de vista administrativo, la autoridad representa un cargo normativo, la normatividad

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

| Profesión | Institución donde obtuvo el Grado  | Antigüedad en la Maestría   | Datos referenciales   |
|-----------|--|---|---|
| Docente 1 | Maestría: Enseñanza Superior, en la ENEP Aragón.   | Labora: Maestría en Educación y Maestría en Pedagogía. 2 años                                     | Carrera: Universidad de Puebla, en Psicología General.<br>Tesis: "Modernidad y educación, dentro de la universidad reproducción o resistencia en la Benemérita universidad de Puebla"                       |
| Docente 2 | Maestrías: En Educación y Ciencias Antropológicas. Universidad Pedagógica Nacional de y Antropología de la UAM     | Labora: desde hace 20 años en la Maestría en Educación y ahora en la Maestría en Pedagogía        | Carrera de la Lic. en Pedagogía de Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional Autónoma de México Colaborador para la Universidad de Malta. Quito Ecuador.                                   |
| Docente 3 | Maestría: Área de Tecnología Educativa Doctorado en Tecnología de la educación en Universidad de Salamanca, España | Labora desde la Maestría en Ciencias de la Educación y Maestría en Pedagogía                      | Profesión: Médico Cirujano, especialista en terapia familiar. Por parte de la Facultad de Medicina.   |
| Docente 4 | Maestría en Enseñanza Superior en la ENEP Aragón   | Labora: desde hace 18 años en la ENEP Aragón; Maestría en Educación, ahora Maestría en Pedagogía. | Lic. en Medicina en la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco<br><br>Tesis de Grado: "Evaluación de los reactivos de opción múltiple, para la Licenciatura en Medicina, en la Facultad de Medicina" |
| Docente 5 | Maestría: En Enseñanza Superior. En la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón. Área: Formación Docente  | Labora Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón  | Lic. en Educación Primaria, en Benemérita Nacional de Maestros<br>Tesis de Grado: "Formación docente y reestructuración en la Maestría en enseñanza superior un análisis de                                 |

es la organización de reglas explícita, veces implícitas, pero si somos claros, deben ser bien explícitas las reglas para el desarrollo de cualquier tipo de actividad, y el poder es la malversación de la autoridad, es ejercicio de la fuerza y de la imposición por encima de la razón, normatividad es lo que nos marca hay situaciones normativas, que en algunos de los casos a mi no me satisface..."

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  |  | una construcción<br>colegiada”<br>Labora: Docente |
|--|--|--|---|

Entrevistas realizada en la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón de Marzo- Abril 2002.

Los docentes en ejercicio no provienen de la Pedagogía directamente, a sus áreas de formación se les ha encontrado vínculos con lo educativo colocándolos dentro de la Maestría, por elementos articuladores intersectorales con el área de la educación y Pedagogía, pero no son parte de los corpus académico, de, por, para, y en ejercicio de la Pedagogía, en otras palabras el sujeto se encuentra vinculado con la Pedagogía pero sus raíces formativas académicas, no están en lo pedagógico independiente de su alma matter.

Adelantando un poco y evitando prejuicios de precipitación<sup>25</sup>, es necesario antelar que el discurso en ninguna manera, esta construido para desacreditar las formas constitutivas dentro de la Maestría en cuanto los perfiles de ingreso de la planta docente y estudiantil, así como la administración que la conforma, por encima de ello, primero ésta la necesidad de dar cuenta de los elementos que conforman al corpus académico estudiantil, y segundo dejar claro que la multireferencialidad dada la heteroformación académica de la Maestría, son elementos articuladores intersectorales, que posibilitan el encuentro horizontal discursivo, que enriquece la formación pedagógica de los docentes y alumnos dentro de la Maestría, pero siempre y cuando los discursos se pedagogicen<sup>26</sup>.

<sup>25</sup> Los prejuicios de precipitación, son aquellos donde el sujeto sin previo bagaje cultural se enfrenta ante la realidad a lecturizar, y predispone características cacofónicas estridentes carentes de coherencia discursiva al leer el objeto de conocimiento frente de sí. Gadamer, George. Verdad y método, Editorial Sígueme, Madrid, España, 2000.

<sup>26</sup> Pedagogizar el discurso en Bernstein, B. Pedagogía, Control simbólico e identidad, edit Morata, 2000, es la posibilidad de tomar un discurso y pedagógicamente conformarlo como un atractor discursivo, atravesado por la iconicidad discursiva propia de la Pedagogía, esto permite construir estrategias discurso-didácticas y epistémicas para su lectura, así como de su posibilidad de transmisibilidad y socialización de los conocimientos pedagogizados.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

A pesar de la multireferencialidad antes expuesta, existen en estos puntos intersecantes, lógicas dispositivas similares y se observa en la palabra dispositiva vertida por todos, como una necesidad imperante en la Maestría; **diálogo** en 2 sentidos:

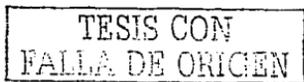
- Para resignificar la vida académica, dentro de la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón.
- Para la pervivencia comunicativa de los miembros constitutivos de una comunidad académica.

Por parte del alumno que ingresa a la Maestría su heteroformación presenta un problema: el pretender querer leer a la Pedagogía desde sus horizontes teórico-epistémico, sin pedagogizar sus discursos.

Se requiere por lo tanto, conseguir mecanismos que garanticen la estabilidad de los docentes, para poder comprometerlos a una vida académica diferente, a una nueva cultura de la evaluación, sin negar que los docentes dentro del Maestría (algunos), asumen los compromisos sin necesidad de garantías económicas, ni de coerciones institucionales, es por la responsabilidad que asumieron al momento de tomar una labor como docente o de tutores, pero valdría poner en práctica el término equidad para el reconocimiento a los docentes de acuerdo a su trayectoria, para ello se requiere un mecanismo de evaluación que los observe y permita su reconocimiento.

#### **2.4 El problema del Supuesto**

La presente tesis, es una exégesis textual y contextual de la evaluación en la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón UNAM, donde se desarrollaran cuatro categorías a comprender las cuales serán; evaluación, poder, formación y el diálogo, por medio del cual se trasforme las formas sociodiscursivas de relación, entre las actuales formas balcanizadas



de relación textual y contextual constituidas en la Maestría, y esto posibilite una evaluación dialogada al docente.

Las relaciones categoriales de la tesis se construyeron a través de la interpretación de la realidad investigada, de quienes conforman el mosaico móvil<sup>27</sup> llamado Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón, estas se construyeron de la siguiente forma:

La evaluación como un eje fundamental de trabajo de la Maestría, dada que enlazaba la relación dialogal entre poder institucional y formación docente, esto a partir de la evaluación a los docentes por parte de la institución UNAM, a través de su corpus administrativo de la Maestría, el diálogo entre estas categorías estaba mediado por el supuesto de que la evaluación es una forma de poder institucional y de formación de los docentes en ejercicio dentro de la Maestría. Este diálogo, pensado en un primer momento como parte de la relación; poder institucional, formación a través del impacto generado por la evaluación al docente, ante la inexistencia de dicha evaluación, no se encontraba dialoguicidad por la ausencia de la evaluación, esto no impide las relaciones entre estas categorías, por el contrario ante la ausencia de la evaluación como tal dentro de la institución, se tuvo que construir una idea de evaluación viable para el mosaico móvil llamado Maestría en Pedagogía, esto se construyó a través de la doxa de los docentes y egresados clave<sup>28</sup>, los cuales construyeron a partir del instrumento denominado *entrevista a*

<sup>27</sup> Término acuñado de Buenfil, Rosa Nidia. En los márgenes de la educación, México a finales del milenio. "capítulo III Educación, complejidad social y diferencia" de Grana, Josefina 55-88, "cap. 4 educación, contacto cultural, cambio tecnológico y percepciones posmodernas" De Alba Alicia 87-111 "cap. 7 perspectivas epistémicas abiertas en la enseñanza de la investigación educativa" 145-163, Edit Plaza y Valdés, 2001, donde se habla de recortes semiótico-semántico, desde nos movemos en un conjunto de relaciones, pero estos mosaicos son móviles se encuentran en interrelaciones dialécticas, donde sus sujetos se interrelacionan entre sí, a través de reglas de regulación, enmarcamiento y clasificación donde se dan las interrelaciones y son posibles de recontextualización.

<sup>28</sup> La entrevista a profundidad fue realizada a sujetos clave denominados así por su trayectoria dentro de la Maestría en Pedagogía (relativamente joven menos de tres años) estos sujetos clave fueron pensados en dos rubros, el primero cinco egresados de la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón, quienes estaban en posibilidad de hablar de lo que les había acontecido con la evaluación institucional a sus docentes en la Maestría, y fueran capaces de verter ópticas epistémicas o de sentido común determinadas por sus trayectorias vivenciales dentro de la Maestría, de lo que para ellos era: formación, poder, y evaluación, (categorías fundamentales en la tesis) y más aun ante la emergencia conceptual de una falta de evaluación en la Maestría

*profundidad* una serie de conocimientos y concepciones acerca de lo que el poder<sup>29</sup>, la formación<sup>30</sup> y la evaluación son dentro de sus horizontes sociodiscursivos, y estas interpretaciones se utilizaron para construir una propuesta de evaluación, que según los docentes y egresados posibilita cumplir mi supuesto de investigación, es decir: *"la posibilidad de una evaluación donde ésta permita la formación de los docentes en ejercicio para la resignificación de sus prácticas en beneficio de la socialización de conocimientos entre los docentes y alumnos, construyendo con ello una identidad sociodiscursiva propia del mosaico móvil llamado Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón"*

Lo anterior, requirió de resignificar la conceptualización de lo que es: evaluación, poder y formación, dejando como resultado una conceptualización de la evaluación como vehículo de poder y además una relación de los docentes con una nueva idea de formación, que les posibilite endogenar una nueva propuesta de evaluación. **"una evaluación**

---

fuesen capaces de expresar sus propuestas de lo que se considerase necesario agregar a la evaluación en la Maestría.

Por otra parte se buscó otro cuerpo conformado por 5 docentes cuyas trayectorias estuvieran lo más apegadas a la Maestría y la misma ENEP Aragón (egresados de la ENEP o de la misma Maestría), trayectoria de por lo menos los tres años en la Maestría en Pedagogía y que tuvieran alguna experiencia o roce con la evaluación por trabajos epistémicos o laborales y su vivida experiencia de lo que era para ellos: era la práctica institucional de la evaluación al docente en la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón, y por supuesto enriquecieron la tesis con sus conceptos de poder evaluación y formación (a nivel epistémico, proporcionando autores o libros que enriquecieron la tesis), y desde luego su visión de lo que se pudiese reformar o agregar a la evaluación institucional del docente en la Maestría.

En este sentido el instrumento es una entrevista a profundidad, que necesariamente contuviera en sí, los ejes categoriales de la tesis poder formación y evaluación, pero a que a su vez permitiese el reconocimiento de las propuestas que hiciese falta de evaluación en la Maestría en Pedagogía.

La entrevista a profundidad por las características propias del instrumento y su flexibilidad de cuestionar al entrevistado de manera holística acerca de un tema, permitía de manera enriquecedora el escuchar de manera libre a los docentes y egresados expresar, sus ideas, conceptos y experiencias de las relaciones de poder y poder en la Maestría, de evaluación, así como su óptica de lo que se genera aquí como evaluación dentro de la Maestría, su propio concepto de evaluación y la relación entre el ejercicio del poder institucional y la formación de los docentes desde los docentes y los egresados, por otra parte y su sentido de formación como alumno y como docente, y los posibles de resignificación de la práctica de poder institucional, en relación a la formación docente así como prácticas de evaluación dentro de la Maestría.

<sup>29</sup> Lo que en principio, sólo implicaba leer como el poder institucional era ejercido a través de la evaluación, se convirtió después, en la necesidad de la lectura de los poderes existentes dentro de la Maestría, así como preparar el terreno a través de los poderes necesarios dentro de los miembros de la institución, para posibilitar la aplicación de un mecanismo de evaluación, que permitiese ahora si leer, como son las prácticas de poder dentro de este mecanismo de evaluación institucional.

<sup>30</sup> Por una parte, implicaba reconocer su concepto de formación, y por la otra, qué tipo de formación sería necesaria para aceptar un mecanismo de evaluación que trastoque sus prácticas académico-administrativas.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**dialogada**". A su vez, esto requería de construir una propuesta de diálogo, dado que en la Maestría por sus condiciones balcanizadas no existe tal diálogo, con ello me di a la tarea de preparar el contexto para la evaluación dialogada, echando mano de los tipos de poder necesarios para el contexto, así como las características de formación necesarias para el diálogo y la evaluación, además del cómo constituir el diálogo de tal manera que sea posible su aplicabilidad, en la realidad del mosaico móvil estudiado en el presente trabajo.

### **3 El instrumento de exégesis textual contextual**

#### **3.1 La entrevista a profundidad**

La entrevista<sup>31</sup>, es una herramienta que me permitirá reconocer e interpretar en voz del sujeto clave, cuál es la situación de la evaluación dentro de la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón.

La entrevista se entiende como: "un contacto interpersonal que tiene por objeto, el acopio de testimonios orales",<sup>32</sup> esto implica entonces un proceso de interpretación de lingüicidades intersubjetivas, que me permitirán comprender (endógeno).

Las entrevistas a profundidad presentaron la gran gama de posiciones epistémicas de posiciones epistémicas de los egresados y docentes que me permitieron hacer uso de sus conceptos y verlos dentro de la tesis, a pesar de los factores que pudieron obstaculizar las charlas (tiempo, falta de manejo de conceptos o indisponibilidad por parte de quienes conformaron el cuerpo de sujetos claves) todo ello se salvo y las entrevistas a pesar de ser exhaustivas (2 Hrs) los sujetos clave presentaron disponibilidad e interés al tema expuesto "había un que decir" con el objetivo de emancipar conciencias.

---

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### 3.2 La muestra

#### • Los Egresados

| Entrevistado | Estudios   | Tema de Tesis  | Área de Investigación  |
|--------------|--|--|--|
| Egresado 1   | Lic. Sociología. Egresado de ENEP Aragón.<br>Maestría: ENEP Aragón de Pedagogía.                                 | Tesis de trabajo Maestría: "El manejo de dos instituciones. (organismos internacionales) UNESCO UNICEF."   | Área: Gestión y Políticas educativas en Educación Superior 99-2000                 |
| Egresado 2   | Licenciatura: Psicología en la Universidad del Valle de México.<br>Maestría en Pedagogía                         | Tesis: "Una propuesta psicopedagógica, desde un enfoque humanista."<br>Egresado de 21 Diciembre del 20001. | Área: Docencia Universitaria<br><b>Labora en la Administración de la Maestría.</b> |
| Egresado 3   | Lic. en Administración de Empresas. Universidad Autónoma Metropolitana en Azcapotzalco<br>Maestría en Pedagogía. | Tesis: "El comportamiento organizacional, en los maestros de educación primaria."                          | Área: Planeación Educativa en la ENEP Aragón.                                      |
| Egresado 4   | Lic. en Pedagogía de la ENEP Aragón<br>Maestría: en Pedagogía.   | Tesis: "La capacitación por competencias laborales"  | Área: Gestión y Políticas Educativas en Educación Superior                         |
| Egresado 5   | Licenciatura: En Pedagogía. Universidad de Jalapa Veracruz.<br>Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón           | Tesis: "Enseñanza de la historia en la escuela primaria"   | Área: Docencia Universitaria   |

Entrevistas realizadas en la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón de Marzo- Abril 2002.

#### Docentes

| Profesión | Institución donde obtuvo el Grado                | Antigüedad en la Maestría                                     | Datos referenciales  |
|-----------|--|---|--|
| Docente 1 | Maestría: Enseñanza Superior. en la ENEP Aragón. | Labora: Maestría en Educación y Maestría en Pedagogía. 2 años | Carrera: Universidad de Puebla, en Psicología General.<br>Tesis: "Modernidad y educación, dentro de la |

TESIS CON  
 FALLA DE ORIGEN

|           |  |   |   |
|-----------|--|---|---|
|           |  |   | universidad reproducción o resistencia en la Benemérita universidad de Puebla"  |
| Docente 2 | Maestrías: En Educación y Ciencias Antropológicas. Universidad Pedagógica Nacional de y Antropología de la UAM     | Labora: desde hace 20 años en la Maestría en Educación y ahora en la Maestría en Pedagogía        | Carrera de la Lic. en Pedagogía de Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México Colaborador para la Universidad de Malta. Quito Ecuador.  |
| Docente 3 | Maestría: Área de Tecnología Educativa Doctorado en Tecnología de la educación en Universidad de Salamanca, España | Labora desde la Maestría en Ciencias de la Educación y Maestría en Pedagogía                      | Profesión: Médico Cirujano, especialista en terapia familiar. Por parte de la Facultad de Medicina.   |
| Docente 4 | Maestría en Enseñanza Superior en la ENEP Aragón   | Labora: desde hace 18 años en la ENEP Aragón; Maestría en Educación, ahora Maestría en Pedagogía. | Lic. en Medicina en la Universidad Autónoma Metropolitana, Xochimilco<br><br>Tesis de Grado: "Evaluación de los reactivos de opción múltiple, para la Licenciatura en Medicina, en la Facultad de Medicina"             |
| Docente 5 | Maestría: En Enseñanza Superior. En la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón. Área: Formación Docente  | Labora Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón  | Lic. en Educación Primaria, en Benemérita Nacional de Maestros Tesis de Grado: "Formación docente y reestructuración en la Maestría en enseñanza superior un análisis de una construcción colegiada"<br>Labora. Docente |

Entrevistas realizadas en la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón de Marzo- Abril 2002.

• **Interpretación del sentido del instrumento**

**Ejes de la entrevista**

I. **Concepto de formación y formación docente**

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- II. **Concepto de poder atravesado en la formación**
- III. **El papel del poder institucional través de la evaluación en la ENEP Aragón**
- IV. **Impacto del instrumento de evaluación docente en la ENEP Aragón en dos sentidos práctica profesional y formación**
- V. **Consideraciones del ejercicio de evaluación docente, aportaciones al instrumento así como; críticas, propuestas e instrumentos o formas de evaluación docente.**

**1. Trayectoria académica / estudiantil.**

- 1.1 **Egresado: ¿de qué Licenciatura?**
- 1.2 **Egresado; ¿de qué Maestría y su tesis de trabajo?**
- 1.3 **¿Años de ejercicio como docente en la Maestría en Pedagogía en la ENEP Aragón?**

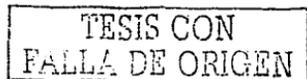
**2. Conceptos pedagógicos.**

- 2.1 **¿Qué es para usted la Pedagogía?**
- 2.2 **¿Cuál su concepto acerca de la formación y formación docente?**
- 2.3 **¿Los procesos formativos dentro de la institución donde usted labora, se encuentran atravesados por un ejercicio normativo?**

**3. Las regulaciones, el poder y la relación la evaluación institucional**

- 3.1 **¿Cuál es el papel del poder, en el proceso formativo?**
- 3.2 **¿Cuál es su concepto acerca del ejercicio pedagógico del poder institucional en IE?**
- 3.3 **¿Cuál es su concepto acerca de evaluación?**
- 3.4 **¿Cuál es la importancia del ejercicio de la evaluación docente, dentro del Posgrado en Pedagogía de la ENEP Aragón UNAM?**

**4. Impacto en la formación y trayectoria laboral docente.**



- 4.1 ¿Cuáles son los mecanismos de evaluación docente dentro de la institución, que atañan directamente su práctica profesional dentro de la Maestría?
- 4.2 ¿Desde cuando tiene usted conocimiento, se aplican estos mecanismos de evaluación docente dentro de la Maestría, y a que considera usted que se deba su aplicación?
- 4.3 ¿Es de su conocimiento quienes aplican estos mecanismos, quienes los evalúan, y si reciben resultados objetivos acerca de estas evaluaciones?
- 4.4 ¿Es de su conocimiento, de donde parten las políticas de evaluación docente, que se aplican dentro de la Maestría en Pedagogía?
- 4.5 ¿Le parece acertado que estas políticas partan de estos elementos, deben intervenir otros elementos o miembros en las disposiciones para la evaluación docente en la Maestría en Pedagogía a la que usted pertenece?
- 4.6 ¿Observa usted un impacto de la evaluación docente dentro del Posgrado en la Maestría en Pedagogía, en su formación como docente, su programa y práctica profesional frente a los alumnos?
- 4.7 ¿Considera usted que la evaluación docente, es un mecanismo con el cual se ejerza el poder dentro de la Maestría, para la formación y preparación de los miembros de la Maestría, o es un elemento coercitivo que inhibe su práctica profesional?
- 4.8 ¿Cuáles son los estímulos, económicos, de categoría u otro tipo que recibe usted (beneficios) de la evaluación docente dentro de la Maestría, y su trascendencia en su práctica profesional?.
- 4.9 ¿La evaluación docente es entonces; un elemento que aporte a la Maestría (que)de transformación real de las prácticas y las relaciones dentro de la Maestría en Pedagogía pensando en un carácter holístico; epistemicamente, en la interacción de clase, en las relaciones horizontales y verticales (poder) en relación con sus competencias institucionales (dirección docentes personal administrativos y relación maestro alumno)?

## **Propuestas**

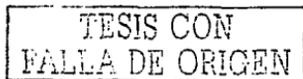
Si tuviese en sus manos la posibilidad de proponer algo para mejorar (si es que hubiese algo que mejorar) el ejercicio de la evaluación docente, esto es en cuanto a las políticas o el instrumento dentro de la Maestría en Pedagogía, ¿qué ajustes o sugerencias haría?

### **Intencionalidad del instrumento.**

En el presente guión partimos de la idea de reconocer la trayectoria de vida académica de los sujetos entrevistados, tanto los alumnos como los docentes, esto; para dar cuenta de lo que llamo la multireferencialidad de trayectorias dentro de la Maestría en pedagogía que en las entrevistas se hizo patente, y esto como impactaría más adelante en respuestas de cómo se observa; el poder, la formación y la evaluación.

La siguiente parte después del reconocimiento de la trayectoria nos vincula al reconocimiento de las concepciones que cada uno de ellos tenía acerca del de formación y la formación docente, cabe destacar que cada uno de los dispositivos tenía la finalidad de construir un enmarcamiento y la clasificación del discurso de los entrevistados, para reconocer como a través de su visión conceptual de las categorías de la tesis, estaba relacionalmente en función con su trayectoria de vida académica y estudiantil, lo cual habla de que los docentes y egresados ocupan su bagaje epistémico como una forma terapéutica de relacionarse con el mundo, y no solamente en la construcción epistémica transcurre sin trastocar las formas de conducción de los sujeto.

En este sentido la concepción de formación, me permitía vincular al sujeto a reconocer cual es su papel dentro de la Maestría y su compromiso como docente frente a la cultura académica dentro del posgrado en su que "hacer docente", esto claro me permitió observar cuál era su compromiso con la formación docente vinculado a las relaciones de los mundos de la vida construido dentro de cada contexto.



En este sentido la siguiente parte de la preguntas vinculaba la trayectoria de la formación, en relación directa con las normas de regulación y su ejercicio dentro de la relaciones con los administradores del poder dentro de la Maestría, así como con la idea que se pudiese tener de poder.

Por otra parte era importante reconocer cual era la visión acerca de las interdicciones (la norma), para vincular al sujeto con la relación que este estableciese frente al alumno o el maestro (para el caso) en relación directa a la normatividad de regulación de relaciones entre docentes y alumnos y el cuerpo directivo.

Por otra parte como estas reglas de regulación se ponían en juego o no, frente al poder emanado por la institución y regulado por los administradores en funciones directivas y de mando altos con el docente (coordinación y jefe de división, en su calidad del entrevistador de egresado y docente), pero a su vez también como el egresado observaba las relaciones de poder con el docente en su trayectoria en la Maestría.

Ahora se debía saber cual era el vínculo de éste poder a través del vehículo evaluación institucional y el impacto en el docente; desde el docente en sus prácticas dentro de una cultura académica de la Maestría y la percepción del egresado a través de su opinión acerca de esta práctica de evaluación en el impacto de este docente que observado por el mecanismo de evaluación resignificará sus prácticas en el aula. Por otra parte ver si la evaluación impactaba en la sostenibilidad de la equidad laboral para el docente, dado que para los organismos internacionales como FMI BM y Autores como Boris Yopo, Rollin Kent<sup>33</sup> la evaluación implica una forma de legitimar de el principio de equidad, por el cual

<sup>33</sup> Jaques Guin, En Revista Universidad Futura "Los efectos de la modernización en la universidad Europea", "El nuevo despertar de la educación superior en Francia". Jaques Guin "la educación superior en Canadá" Gonzalo Varela Peltito, Gareth, Williams, La visión económica de la educación superior, "El financiamiento de la educación superior", Tendencias actuales, ANUIES, OCDE, 1999 Kent, Rollin, Los temas críticos de la educación en América latina, "Los temas críticos de la educación superior", Edit. Facultad Latinoamericana de ciencias sociales, universidades Autónoma de Aguascalientes, FCE.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

se determina la estancia de un sujeto dentro de un espacio laboral, y el goce de garantías económicas por demostrar ser competente en su trabajo, de acuerdo a instrumentos de evaluación que observan de manera "objetiva"<sup>34</sup> la eficiencia y eficacia de un sujeto, y ello le legitima a estímulos o incentivos laborales, esto se puso en contraste con lo que tenían que decir los maestros y los egresados acerca de cual era la posible estimulación de los maestros a través del instrumento. Por otra parte de no ser éste instrumento, el posibilitador de estos estímulos, ¿cuáles son entonces los mecanismos que legitiman el principio de equidad dentro de la Maestría?

Y finalmente un cierre de entrevista con las posibles propuestas a lo que consideren prudente dentro de su concepción de evaluación, poder y formación, para pensar en lo no pensado y construir a través de ello postulados mostrativos de las condiciones reinantes dentro de la Maestría, y a su vez su aportación de los posibles de elementos que sean necesarios contemplar en evaluación (institucional), poder (institucional) y la formación (docente), para con ello conformar otra óptica de observancia de lo que puede ser la dialógica de éstas categorías dentro de la Maestría en pedagogía de la ENEP Aragón.

---

Levy, Daniel. La educación superior en Latinoamérica: desafíos privados frente al dominio de lo público, edit CESU, UNAM, México, 1985 Rollin, Kent y Wietsc de Vries. Universidad futura. "Evaluación y financiamiento de la educación superior en México UAM Azcapotzalco otoño del 94. Foro Nacional de la Educación Superior en México políticas y alternativas. UAM Xochimilco, México D.F. noviembre 1996 Número 9 Revista Iberoamericana de Educación publicada en Madrid España Organización de Estados Iberoamericanos para la educación la Ciencia y la Cultura (OEI).

<sup>34</sup> De antemano sabemos que todo proceso de evaluación contiene en si mismo valores subjetivos.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## II

# "La dialógica entre el Poder Institucional y la Formación Docente, a través de la Evaluación Institucional al Docente, en la Maestría en Pedagogía Campus Aragón UNAM"

## I Evaluación

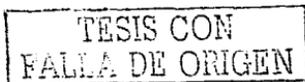
### 1.1 La evaluación: definición y enmarcamiento

¿Porqué hablar de evaluación en el posgrado de Pedagogía de la ENEP Aragón?

La respuesta es por que no hablar de ella desde hace tiempo atrás, cuando nos encontramos en la cultura de la evaluación<sup>35</sup> desde el inicio de los años noventa, no sólo determinado a nivel nacional como una forma de legitimar lo que es calidad o no, lo que es competente o no, y a quien se le asigna los recursos y en que porcentaje, de acuerdo a mecanismos de observancia y autoobservancia construido y legitimados para dar respuesta a las anteriores interrogantes, es decir, la cultura de las IES (Instituciones de Educación Superior), se encuentran en la ola de la evaluación, como un mecanismo que legitima sus prácticas, así como diagnóstica posibles procesos de planeación a nivel curricular, y sociocontextual, así

<sup>35</sup> Dejando evidencia del "desde donde" la lectura del presente capítulo: Revista de CEPAL 71, El papel del Estado y la calidad del sector público, Vito Tanzi, Agosto del 2000, CEPAL. Gareth Williams La visión económica de la educación superior.

El financiamiento de la educación superior. Tendencias actuales, ANUIES, OCDE. La Universidad futura "Los efectos de la modernización en la Universidad europea", "El nuevo despertar de la educación superior en Francia", Jaques Guin "la educación superior en Canadá" Gonzalo Varela Pettit. Kent, Rollin. Los temas críticos de la educación en América Latina, "Los temas críticos de la educación superior", edit. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidades Autónoma de Aguascalientes, FCE sen de entre otros países. Rollin Kent y Wietse de Vries. Universidad Futura, "Evaluación y financiamiento de la educación superior en México UAM Azcapotzalco otoño del 94 Pp. 12-23 Furo nacional de la educación superior en México Políticas y alternativas, UAM Xochimilco, México D.F. noviembre 1996.



mismo la evaluación marca tendencias direccionales, "de hacia donde se deben de orientar las prácticas de las IES", así mismo estas observan sus procesos de desarrollo interno en sus diferentes departamentos y sus actores, y con ello determinan sus niveles de eficiencia y eficacia, (evaluación endógena) posibilita a construir, las posibles prospectivas o escenarios posibles de las mismas instituciones (alcances y límites), en fin que la evaluación en México a nivel superior, es una práctica que orienta las prácticas interacadémica, las políticas de la institución la financiación y las direcciones de los sujetos en su actuar intro institucional, así como permite optimizar las prácticas interinstitucionales.

Es prioritario hablar de evaluación como una práctica de poder, vehículo de relación dialógica entre el ejercicio de poder institucional, resignificadora de las prácticas docentes afectando reorientando los sentidos del posgrado en Pedagogía en el cuanto al papel de la formación de los docentes inmersos en ella

La evaluación es: un proceso de autoobservancia (endógena, por proyectos personales o internos de institución), y observancia (exógena, en una exposición exterior con los otros sujetos o instituciones de evaluación), interventora en los momentos del diagnóstico de sentidos en una intención de práctica y en la dinámica misma de las prácticas en momento del desarrollo (auto) observable, y en la culminación del proceso un momento de cierre.

La evaluación, será entendida pues como un proceso, y como tal será definida por momentos que conforman el todo del proceso.

En un primer momento será la capacidad de autoobservancia (ego sujeto) a nivel personal y a nivel institucional (endógena introinstitucional), que permitirá diagnosticar nuestras prioridades para hacer una posible planeación diagnóstica, previa a una actividad o sentido de actuar a nivel personal y a nivel institucional.

En un segundo momento, será una práctica de observancia de los otros hacia los egos o las instituciones, que les permita a los de fuera observar los sentidos de las posibles

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

prácticas que nivel diagnóstico sean posibles de presentarse y dar posibles observaciones que los actores inmersos dentro de la práctica o sentido de realizar una actividad no les halla sido posible observar en si mismos.

En otra etapa la evaluación será una práctica de observancia y autoobservancia, entre los alters (otros) y los egos, en un seguimiento de las prácticas en su desarrollo de las actividades o los sentidos adoptados en el ejercicio de las prácticas.

Y por ultimo será una práctica de observancia en cierres de procesos, de manera que se genere una valoración general de los resultados alcanzados por los actuantes dentro de la prácticas evaluadas durante todo el proceso, (diagnóstico desarrollo y cierre) donde se observen como se llevo al cierre del proceso, y si estos cumplieron con los patrones de proyecto prefijados dando posibles resignificaciones a todo el proceso y relieve a los procesos competentes, que evitaron obstaculizar el logro de las metas previamente fijadas, para continuar utilizándolos de manera estratégica.

Con lo que podemos decir que la práctica de evaluación es un proceso holístico, de observancia mutua y autoobservancia de prácticas que requieran de llevar una cierta direccionalidad y orientaciones, para evitar con ello las incompetencias y tomar a tiempo las determinaciones que lleven al éxito a los proyectos de manera eficiente, y lo más posible eficaces para lograr el logro de los objetivos prefijados (calidad) del proceso.

Estas prácticas de observancia se lograran a través de varios mecanismos e instrumentos, para poder llevar un seguimiento lo más integral posible, de las relaciones que se van constituyendo entre los sujetos inmersos en una práctica, así como de los espacios y las condiciones mas optimas para estas prácticas se lleven a buen término.

Es cierto es que la práctica de la evaluación puede llevarse en casi cualquier proceso, pero es necesario hacer un alto y observar como en el caso del nuestro objeto de estudio; lo educativo a nivel superior existen algunas pautas a tomar en cuenta y compromisos por

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

parte de los actores involucrados, he aquí pues algunos de los momentos que se deben observar para evaluar una práctica en el proceso de educativo, que indudablemente involucra al docente como parte del proceso de observancia y autoobservancia, por ende es prioritario entender porque durante la presentación de la tesis se leerán las deficiencias del instrumento de hacer uso de un solo instrumento, que sólo mide parte de un proceso holístico, como lo es la práctica educativa y el que hacer docente llevándolo a este a una práctica administrativa, olvidando la riqueza epistémica que el docente a través del bagaje debería construir en su proceso formativo, y el compromiso que se puede tener la institución con el ejercicio de evaluación, para pasar posteriormente a comprender la necesaria resignificación de la actitud de los sujetos inmersos en la práctica educativa en cuanto al ejercicio del poder, y el problema de la falta volutiva de una formación que nos comprometa con otra actitud en tanto la posibilidad de otras prácticas de cultura académica, dentro de la Maestría en pedagogía de la ENEP Aragón.

**Los momentos de intervención de la evaluación (diagnóstico, desarrollo y cierre) así como la capacidad de observancia (ego-endo, endo-exo, exo-exo)**

- **Los momentos de intervención de la evaluación.**

En un primer momento diagnóstico resignificador (evaluación formativa), en un momento de aplicabilidad previo al encuentro sociodiscursivo de los actores involucrados en el proceso, que les permitirá un encuentro donde los puntos de contacto cultural atravesados por una mediación textual y de telhos institucional, les posibilitará la toma de acuerdos consensuales para llevar a cabo las lecturas de los dispositivos textuales, y por otra parte consensuar cuales eran las reglas del juego dentro de mundo de vida del mosaico móvil inter áulico.

Un segundo momento del proceso evaluativo de la enseñanza aprendizaje es, el enfrentamiento de los sujetos en el proceso de consensuación del juego de reglas del

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

mosaico móvil<sup>36</sup> inter áulico, asumiendo las reglas de instruccionalización, enmarcamiento y regulación que den la posibilidad a procesos inter áulicos para el alcance de un máximo de calidad del telhos discursivo programático, respondiendo por supuesto al telhos institucional y al personal de especialización de cada alumno inmerso en el proceso de aprendizaje. Este proceso de consensuación no esta ausente de conflictos, dado que se encuentran mediados por las políticas personales del alumno, y docente, sin negar las propias de la institución, su finalidad estará basada en eliminar al mínimo las controversias en cuanto a los movimientos dialógicos<sup>37</sup>, en el proceso de socialización del conocimiento dentro del aula.

Valdría hacer un alto en este momento para decir que dentro de esta consensuación, se presentan momentos de resignificación y mediación, de lo que en un primer momento se pensó eran las formas de acceder al telhos discursivo, para llegar a la competencia alfabética del contenido de clase o programa, desde el particular horizonte discursivo para el alumno y maestro, esto habla de otro momento de evaluación del aprendizaje el de la resignificación de telhos e intersección de los mismos en la consensuación alumno-maestro, en tanto nuestros; telhos, políticas, ethos, áxios personales de rol alumno, maestro e institución, ante el alter desde nuestra postura o papel que jugamos en la institución, llevando esto a una construcción de reglas escritas, tácticas de formas del juego dentro del proceso enseñanza aprendizaje.

---

<sup>36</sup> Planteo la idea del mosaico móvil, como una manera de dar cuenta de las plataformas sociales en las que los sujetos en comunidades dialogantes; donde cada una de ellas, se moviliza y se intersectan entrando en puntos de contacto lingüístico entre si, a través del lenguaje alfabéticamente apropiado. Término acuñado de A Hargreaves Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado, Edit Morata, Madrid España así como el de Balcanización).

<sup>37</sup> En el diálogo se especifican elementos del ethos discursivo que se requieren para una equipresencialidad, aquí solamente diré de manera general que se requiere de la apropiación discursiva del yo a través de una socialización alfabeticadora, para una autoalfabetización; dado que el alfabetizarme implica socializarme, y de ahí a una dialoguicidad socializadora; (éxo-éndo—éndo-éndo—éndo-éxo).

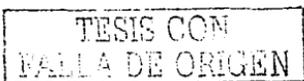
Entiéndase dialogar como un juego de relaciones socializadoras, donde los puntos de contacto discursivo son necesarios para los encuentros, así como los sentidos de los hablantes (por que, para qué, como cuando, y de qué hablar).

Un tercer momento de aplicabilidad de la evaluación es, en el desarrollo de las consensuaciones sociodiscursivas del proceso de enseñanza aprendizaje, es decir, el momento en el que las consensuaciones, los acuerdos y las expectativas se ponen en juego, llevándose acabo de tal manera que pongamos en juego dentro de éste nuestras competencias discursivas, nuestros puntos de contacto cultural, nuestras lecturas de texto y del mundo, donde intersectamos propiamente nuestros horizontes culturales, donde dialogamos y socializamos el conocimiento; así como los ponemos en juego del reconocimiento del alter, y las resignificaciones propias de nuestros discursos expuestos al otro, tomando en cuenta las condiciones de reglas de enmarcamiento, clasificación y regulación escrita y no escrita para un proceso áulico donde exista la competencia democrática dialógica, entonces habrá que reconocer que en estas resignificaciones existe una evaluación de carácter endógeno y exógeno<sup>38</sup>, formativa: resultado de la intersección de los puntos de contacto discursivo dados por las categorías de análisis de textos, así como por las emergencias conceptuales dimanadas del diálogo y que deberán traer como consecuencia una nueva endoalfabetización.

Esta evaluación de inter proceso áulico de la socialización del conocimiento evitará al máximo los problemas de deserción, ausentismo, reprobación, ítem numéricos disparados o no consensuado, reglas no explícitas del juego, consentimiento de prácticas poco éticas de asignación de un ítem numérico y posibilitará una curricula flexible, de tal manera que el alumno y el maestro se encuentren *a dock* dentro del proceso.

---

<sup>38</sup> Esto implica una introspección del ser, para reconocerse, lo anterior no niega la exterioridad del proceso al culturizarlo, pero reconoce que ese proceso parte de la autoconstrucción cultural (de ser posible, dado que para la construcción de la cultura se dialoga con los otros), la cual posibilite al sujeto a saberse de sí, posible de, que contiene en sí poder, sin caer en el yo ilimitado dueño de todo, el poder; llámese intelectual, el mismo biopoder, la economía social, todo poder tiene límites, cercos semióticos y semánticos, parte del autorreconocimiento que implicaría reconocer nuestra potencialidad, y también nuestros límites en los juegos de poder sujeto, esto claro implicará reconocer nuestro papel endo-éxico que jugamos, es por ello menester no perder en este juego de autorreconocimiento, nuestra otredad para la ubicuidad de poder que nos toca jugar y junto con nuestra e postura política desde la cual podemos construir nuestra visión horizontal y praxiológica dialogante con los otros.



Estos factores son fundamentales para el reconocimiento del entender a la evaluación como una práctica constante desde; preinicio, inicio, durante y final de procesos interáulico, por lo que no se niega la necesidad de una evaluación de cierre que permita a los sujetos inmersos en el proceso enseñanza aprendizaje reconocer los alcances del telhos discursivo, su grado de competencias antes y después; en su endoalfabetización, estructuración discursiva, su capacidad hermenéutica, y su posibilidad praxiológica de los elementos incorporados en el curso, vinculando su proceso endoalfabetizador con una práctica profesional de calidad, observando así el alumno sus frutos al poner en tela de juicio sus procesos alfabetizadores ante los alters, y por ende ser un estratega interventor político dentro de sus espacios laborales, dado que ha ampliado sus intersecciones discursivas y por consecuencia su horizonte cultural le de un mayor alcance exegético.

Esto nos plantea una visión integral del proceso de evaluación, más que sólo una fase de reparar fallos en un cierre, sino evaluación como un compromiso del alumno, y del maestro en proceso resignificador permanente frente al alter.

Evaluar y acreditar: dos elementos diferentes, pero no excluyentes.

Lo anterior nos coloca en la necesidad de reconocer que la evaluación no es lo mismo que la acreditación; aunque se relacionan en un momento determinado las consensuaciones tangibles de los ethos esperanza de potencialidades que el alumno debe desarrollar en clase, y se diferencia en la integralidad de los elementos; intangibles subjetivos y objetivos tangibles que la evaluación puede reconocer en un momento determinado, por ello es indispensable diferenciar que la acreditación es; una serie de características en su mayoría objetivas de esperanza en competencia académica más, que el desarrollo del proceso de aprendizaje como una expectativa del alumno y con ello alcance un valor numérico acorde con sus alcances y limitaciones desarrollados en el proceso interaulico para la acreditación de la materia, pero que estos tal vez no reflejen en su integralidad, lo que merece un tratamiento de evaluación, sin embargo son necesarios para hacer objetivo el proceso administrativo de acreditación de la materia; el problema comienza cuando el telhos del

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

alumno esta significado por un numero o el docente así se lo hace ver “tu eres un ocho o un nueve” por lo tanto se es “buen o mal” alumno en tanto una asignación numérica y no por la integralidad de competencias de formación intersubjetivas que el propio sujeto sea capaz de reconocer de su antes y su después en el proceso de aprendizaje en el cursar de una materia.

#### La evaluación del aprendizaje una relación biunivoca interaulica

Lo antes planteado me lleva a la necesidad del reconocimiento que la evaluación no es un juego unilateral, como la mayoría de los alumnos entrevistados plantea por parte de la institución, es decir; la evaluación de acuerdo con la anterior puntualización es un juego de reconocimiento y resignificación por parte de los dos sujetos en el juego lingüístico del conocimiento dentro del mosaico móvil inter áulico, esto es; el maestro tambien tiene que poner en juego su politica, áxio, horizontalica-logo discursiva, así como su ethos frente al alter institucional y para el momento áulico con el alumno.

El problema de la objetividad y la subjetividad (endógena alumno, exógena del docente ante el proyecto) en la evaluación del aprendizaje

Por otra parte está el problema de la objetividad y la subjetividad (endógena del alumno es decir; los elementos valorativos propios que éste espera se observe por parte del maestro como; esfuerzo, tiempo invertido, desvelo, Exógena en tanto la relación de subjetividad que se da en la relación evaluativa del proyecto, frente a los ethos discursivos de competencias académica, puestos en tal de juicio frente al docente con el proyecto presentado por el alumno evaluado), y gracias a esto sea posible asentar una valoración numérica, el problema es cuando el alumno espera del docente una aprioristica calificación por el esfuerzo que tuvo el alumno al realizar el producto de aprendizaje que se presenta y que por ende el docente estará en la obligación de tal reconocimiento predictivo y la asignación de un número, éste en relación a este esfuerzo, por ello me parece necesario puntualizar que la evaluación en su carácter endógeno debería tener otra connotación de

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

sentido más formativo y en su carácter valorativo acorde a las competencias consensuadas con el docente que se esperan del proyecto y el alumno haga conciencias de éstas en el momento de la presentación y elaboración del proyecto, esto con un carácter de formación de competencias discursivas que al alumno le posibilite presentar proyectos académicos para publicación y que su formación de bagaje conceptual que enriquezca su horizonte cultural para poder dar explicación de sus objetos de estudios, es decir, la fase de la evaluación en su carácter endógeno debería ser posibilitadora de una formación del alumno, de tal manera que el producto de aprendizaje que se somete a juicio del alter (maestro), una vez pasado el alumno por una resignificación alfabetizadora del discurso que le permita al mismo plasmar en el producto todas estas competencias consensuadas con el docente.

Lo anterior no deja exento al docente de responsabilidad de apropiarse de esta visión de evaluación; endógena exógena de su práctica, si este se somete al proceso de evaluación holística, es decir, el mismo docente debe resignificar su práctica y esto le permitirá seguir ofreciendo un producto de calidad para los alumnos.

**El problema del carisma como elemento subjetivo de la evaluación del aprendizaje**

Es necesaria la observancia de dos elementos del proceso de evaluación entre alumno maestro; la subjetividad exógena carismática<sup>39</sup> y esta mediada por las relaciones de poder y protección por afinidad de relación entre el docente y el alumno dentro de la Maestría, las cuales marcan las orientaciones de la asignación de un número, es decir, hacia donde se inclinaria la balanza al momento de la acreditación de una materia.

Esta subjetividad exógena está sustentada por carisma; y éste puede enrarecerse por la relación de amistad y fraternalismo o complicidad del alumno y maestro, esto es cuando al

<sup>39</sup> Entiéndase carisma a este dote de imán, (atractor discursivo) que permite a un compañero alumno, maestro o administrativo, construir en si mismo apólogos de su práctica discursiva, el cual esta siendo consensuado por una comunidad, como sujeto voz apologizable o digno de apologia, por su causa o su ideal de ser sujeto.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

alumno le toca asignar un valor numérico al maestro evita perjudicarlo en su registro numérico de calificación del instrumento de evaluación creado por la institución, pero por otra parte el docente al alumno en una relación de reciprocidad, no lo perjudica tampoco en la asignación de un valor numérico, olvidando los dos las competencias académicas y el telhos que los coloco en estas posiciones y entregando la orientación numérica a la valoración carismática.

La responsabilidad institucional, del proceso de evaluación del aprendizaje; un problema de telhos consensuado

Me parece necesario insistir que las relaciones dentro de la institución, en cuanto a la asignación de una valor numérico deberían encontrarse mediadas por un telhos consensuado entre el alumno-maestro e institución, de tal manera que se evitara con ello al máximo una subjetividad y dejando claro las competencias sociodiscursivas que esperan del alumno en el ingreso y a lo largo de su desempeño dentro de la Maestria, y con ello evitar la necesidad de que alumno sienta que merece un diez, desconociendo cuáles son las competencias académicas que éste debe alcanzar y por su parte el maestro no se vea obligado a cobijar a alumnos que no tengan las competencias discursivas para estar dentro de la institución.

Cuando hablamos de que el proceso de evaluación es un elemento resignificador del telhos, debemos evidentemente hacer mención discursiva del telhos institucional, al menos es lo que dejan las cuatro concepciones de evaluación que la ven como un proceso integrador de todos los elementos inmersos en el desarrollo del mismo, es decir: la misma institución esta obligada a observar si su telhos esta acorde a las expectativas sociales que le demanda el contexto que la acoge y por la cual da el servicio educativo de Maestria, y si este en cuanto a contenidos esta respondiendo a la clientela que le demanda, siendo competente dentro de sus espacios académicos y ello con la proyección del institución como de calidad, entiéndase esta como el producto de los contenidos y de egreso que brinda

---

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

a la clientela demandante del contexto, reuniendo con ello las expectativas de competencia que como institución lo diferencien de otras instancias, y hagan a las clientelas tomar como una opción viable al proyecto institucional.

### Un principio de equidad

Todo el proyecto de consolidación de identidad académica mediante proyección de productos de nuestro bagaje epistémico vertido en artículos de divulgación, deberán ser reconocidos por el cuerpo administrativo de la institución a través del principio de equidad, de quienes hagan estas aportaciones y vean incrementos en los estímulos otorgados por la institución en el aspecto laboral, que consoliden el entusiasmo del docente por sentirse parte de un equipo de trabajo eficiente y eficaz, quien es acogido y reconocido por la institución por su trabajo académico, y sus aportaciones en investigaciones para favorecer el acervo de conocimientos de la institución y continuar consolidando la identidad del docente con la institución y su mística de trabajo inter áulico académico.

### 1.2 Evaluación Endógena

Una evaluación constituida, en tanto los patrones de excelencia externas a la institución, con respecto a los estándares de calidad a nivel nacional o internacional de tipo competente,<sup>40</sup> de aquello que se encuentra vigente para llamar de calidad a una institución, ésta evaluación esta respondiendo de manera prioritaria a los intereses políticos de la propia institución y de sus propias prácticas, se construirá la evaluación, en un ethos de imparcialidad y objetividad, aunque no se encuentra exenta de ser un elemento de justificación, para atender a cierta política particular de un grupo de poder.

<sup>40</sup> La competencia se entenderá como una posibilidad democrática de acceder a.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### 1.3 Evaluación Exógena

Además existe la forma de la evaluación exógena, esta se creó con la necesidad de la observancia imparcial y totalmente ajena a los intereses intrainstitucionales de cualquier grupo de poder, de tal manera que la evaluación sea un mecanismo lo más imparcial posible. Estas instancias de evaluación son especializadas para el desarrollo de la práctica educativa (investigación y docencia) y generalmente se encuentran en conexión con los estándares de exigencia de las nuevas competencias internacionales. Las instancias educativas especializadas que generan estas evaluaciones, legitiman lo que es y que no es calidad a nivel educativo, también avalan la promoción y el prestigio institucional, así mismo justifican la financiación de los proyectos de las IES.

Las instancias externas de legitimación de los patrones de calidad en educación superior, así como de la ciencia y la tecnología

La Evaluación, será un elemento categorial fundamental del proyecto de investigación, el cual me permitirá hablar de un poder, el poder institucional y la formación de los docentes de la Maestría, dado que la vida institucional de las IES encuentran en la evaluación, la posibilidad de resignificación de prácticas y búsqueda de las competencias de calidad en el uso de mecanismos evaluativos, que determinen que y que no es calidad dentro de sus funciones, relaciones y prácticas, esto sólo se alcanza a través de la evaluación para poder enfrentarse al mundo en plena regionalización económica<sup>41</sup> y competencia académica<sup>42</sup>.

---

Democráticamente ser competente, es estar en posibilidad de hacer algo, de desarrollar algo, que se es capaz por méritos propios de hacer o desarrollar una práctica, en el presente trabajo no se entiende la competencia, como el discurso del liberalismo económico imperante; lograr todo antes que todos.

<sup>41</sup> El término regionalización económica, desmitifica la creencia de la globalización económico empresarial de la cual tanto se ufana la política y la economía mundial, sólo podemos hablar de globalización en papel de la red de comunicación de mensaje de los mass media y su simultaneidad de información mundial, sin negar también los procesos regionalizadores de la información transmitida, pero su simultaneidad mundial es lo que podemos llamar como acercamiento de las culturas, en tanto a nivel empresarial podemos hablar de grandes regiones comerciales, así como alianzas estratégicas de las empresas (fusiones), que posibilitan la competencia económica entre megacorporaciones, diluyendo la pequeña empresa, y disminuyendo con ello las competencias comerciales.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Lo que se entiende por evaluación al docente institucionalmente hablando, de manera formal<sup>43</sup>, es un documento de corte cuantitativo, con una serie de ítems que evalúan de *todo un poco*, de manera holística y ecléctica; dentro de unos de sus rubros aparece la docencia, pero cabe destacar que el instrumento también compila en sí mismo una serie de elementos como son; el plantel, el alumno, esto supone el corpus administrativo de la Maestría, revela los datos que son relevantes para el ejercicio docente, o al menos eso parece ser, porque el instrumento se aplica, registra y avala sin cuestionamiento; vale resaltar que el instrumento es traído de las Licenciaturas de la ENEP Aragón, y se instaura en todas las Maestrías impartidas en la ENEP Aragón, sin ningún tipo de modificación o adecuación a la realidad del posgrado, y así se avalan las prácticas académicas del alumnado y la infraestructura en la institución.

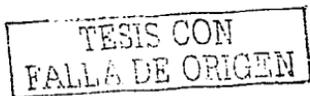
El ejercicio de evaluación, que se aplica es, un formato que consta de 7 rubros una escala de liker; los rubros que se preguntan van desde, objetivo del curso, contenidos del curso, método de enseñanza, método de evaluación, conocimientos del profesor, generalidades; manejo del grupo, asistencia y puntualidad; condiciones físicas del plantel y un séptimo rubro donde se evalúa al alumno.

Este instrumento único de evaluación formal dentro de la Maestría al enfrentarlo a nuestro supuesto y la realidad, pierde vigencia por que si; *la evaluación en la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón, era vista como un ejercicio del poder institucional ejercido a los docentes, sin tal evaluación, no podía darse el segundo momento del supuesto que el docente pudiese utilizar, este ejercicio de poder (evaluación), como un mecanismo de formación acética*<sup>44</sup>.

<sup>42</sup> Aptitudes y actitudes de vida académica

<sup>43</sup> Con un instrumento documentado, registrado y llevado por más de tres años en su vida académica dentro de la Maestría, primero en enseñanza superior y ahora en la Maestría en Pedagogía.

<sup>44</sup> La formación en Foucault, tiene el carácter acético, cuando habla de la posibilidad de la endogenación de todo aquello que le signifique al sujeto para el cultivo de sí, esto es mencionado por Foucault en sus obras Foucault, Michell. *Historia de la sexualidad tomo 2*, Editorial siglo XXI, México 1976. Foucault, Michell. *Historia de la sexualidad tomo 3*, Editorial siglo XXI, México 1976.



La inexistencia del supuesto se encuentra determinado por las condiciones de la Maestría, es decir; no existe un ejercicio de evaluación, de acuerdo la realidad investigada, no existe tal ejercicio de poder institucional via este instrumento, que supone la institución es de evaluación, pero a los sujetos discursivos docentes y egresados no les parece así, es decir; no hay ejercicio de evaluación docente con este instrumento, existen otros mecanismos de poder institucional para avalar la labor docente que en nada tienen que ver con el carácter académico del docente, por ello aunque existan otras vías de determinación de la labor del docente es imperante crear una evaluación holística del "que hacer" docente.

#### 1.4 Ante las ausencias. Emergencias.

**El mecanismo de evaluación formal como el instrumento de evaluación no es tal, así lo denuncia los elementos discursantes de la realidad en Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón.**

La valoración de la labor docente,<sup>45</sup> primero se encuentra mediada por otras prácticas institucionales, que nada tiene que ver con el instrumento, más bien es un elemento administrativo que se cubre, y con el cual se cumple un requisito del Gobierno de la ENEP Aragón, estipulado para la Maestría, pero que en nada es tomado en cuenta por la coordinación a cargo o por el jefe de la división, ni por otra instancia institucional dentro

---

Foucault, Michell. Estética, Ética y Hermenéutica. Editorial Paidós México, 2000 en sus conferencias en Japón

La formación acética implica en los docentes poder recuperar la evaluación formal de la Maestría (el formato) como una forma de ejercicio de formación, es decir; de una forma de observar lo que en su praxis requiere endogenar, para generar practicas de resignificación discursiva, frente a sus procesos de aprehender-aprehender en el grupo.

<sup>45</sup> Los sujetos discursivos dicen, "se debe omitir la idea de evaluación, y hablar más de la valoración de la estancia académica de un docente de la Maestría, que mide sus alcances y limitaciones de los miembros académicos dentro de la Maestría, mediado por otros parámetros discursivos, más que como una resignificación de la lectura consciente de las estructuras del proceso aprehender-aprehender que se genera dentro de las aulas, y son otras las instancias que observan el rendimiento académico de los docentes; por ejemplo las conferencias, los Coloquios, las publicaciones, más que el propio instrumento de "evaluación" institucionalizado y formalizado.

de la Maestría, para tomar determinaciones acerca del ejercicio de los docentes dentro la misma<sup>46</sup>.

Los docentes en ejercicio, no hacen uso del instrumento para valorar su formación docente.

El instrumento, únicamente cumple un trámite burocrático-administrativo del que formamos parte alumnos, docentes y administrativos<sup>47</sup>, donde el alumno registra de manera confidencial al final del semestre un llenado de óvalos con los rubros antes citados. Así mismo, si se desea se anotan comentarios en un breve espacio; esto se nos hace llegar vía las ayudantes de Coordinación.

El camino que recorre el instrumento después de su llenado es; de coordinación se entrega secretaria Académica, de secretaria Académica llega a gobierno, en gobierno desconocemos que acontezca y se nos devuelven a la Maestría a la secretaria académica, quien lo entrega a los coordinadores de Maestría y estos los entregan a algunos docentes en ejercicio, en donde se aplica el resultado, un dato que cabe resaltarse es; que hay docentes quienes no reciben sus resultados y quienes tampoco los solicitan, porque no les es significativo su búsqueda.

El instrumento se vacía en una gráfica que se entrega al docente con carácter confidencial, en el que este observa sus resultados, ante los datos el docente no encuentra necesidad de la resignificación de sus prácticas académicas, no acontece nada con el docente académicamente o contractualmente hablando, es decir; el docente no recibe ninguna notificación por parte de la coordinación, para el análisis de los resultados entre él

---

<sup>46</sup> Egresado 2 "que pasa con el instrumento, bueno... yo lo aplico y de mí pasa a gobierno, en gobierno no se que le hagan, después nos lo devuelven y yo se lo entrego a los responsables.  
¿Y quiénes son los responsables?"

<sup>47</sup> los maestros..."

<sup>48</sup> Intercomplicidad de protección entre la coordinación y algunos gethos de poder que existen dentro de la Maestría que es preferible no tocar, para evitar violentar las "buenas" relaciones dentro de la Maestría mediadas por prácticas socavantes de movimientos de, *solo un alumno por ejemplo*.

y la coordinación con el instrumento, o entre sus compañeros,<sup>48</sup> lo observa y archiva sin más detenimiento sobre el mismo.

### La doxa

Egresado 2 ... "Pero creo que hay una falta de discreción y de ser profesional, ser profesional, es que estas en un ambiente de educación que involucra una ética, y que tu me estas hablando de valores que supuestamente llevas en teoría, pero en la práctica haces todo lo contrario, precisamente en administración es otro rollo, hay te hacen el ejercicio del poder más sutil, porque yo creía que uno debía trabajar con honestidad, a mí me ponían en un dilema grande, al darme cuenta de eso pues me jale definitivamente para acá, eso me bronqueaba, me ponía mal entonces, me vengo para acá, en ese tiempo, yo no me daba cuenta, yo creía que en la educación estaba todo bien, y ser maestro implica muchos problemas éticos."

ATG: ¿eso atraviesa el poder, que pasa con esta ética y este poder del que me estas hablando?  
"Pues es que no sé que el maestro en esa situación habla de una limitación, que es muy perjudicial, porque: tal vez pensando como administrador yo pude haber pasado ese problema, o que pareciera más humanitario, pero en ese momento se perdió una visión más apropiada adecuada, no hubo profesionalización, la ética no es que todos los maestros quisiéramos hacernos los santos o los perfectos, pero si hay ciertas cosas que no puedes dejar pasar y que un pueden pasar por alto"

Docente 5

... "del proceso de evaluación, ni tampoco el seguimiento, tampoco existe la retroalimentación hacia la misma Maestría, ni a los docentes y la tradición se fue diluyendo en tanto al tiempo paso ¿no?"

ATG: ¿Tú recibes no recibes los resultados por ello habías de una no retroalimentación?"

"No".

ATG: Me estas diciendo que la vez que te tuve como docente y que llene un formulario de estos, y que mande unas observaciones ¿tu nunca recibiste resultados?"

"No nunca recibí nada me hubiera gustado conocer"

Por que ahí estoy hablando de ti mi docente te estoy diciendo lo que pienso

Así es no recibí nada

ATG: No tendrá que ver que supliste ...

"Puede ser, puede ser"

ATG: ¿Pero nunca te tratase de enterar de estos resultados?"

"No tampoco"

ATG: ¿Este formato de evaluación te significa desde tu visión de la evaluación?"

"Si ahí encuentro la coherencia perfecta entre el haber recibido las notas que hicieron ustedes en cuanto a mi trabajo como docente, por supuesto que hoy me sentiría mucho más seguro, porque a final de cuentas estoy repitiendo con el mismo que hacer docente con este seminario, y entonces ahí la posibilidad del enriquecimiento, no la tuve; hago la variación desde mi empiria y desde lo que yo observe con ustedes, senti que eso es lo que estoy adoleciendo desde lo teórico y lo empírico, pero de modo tangible es la forma de transgredir el comentario de pasillo, hacia un documento que final de cuenta esta comprometiendo de modo tácito, de modo explícito, el decir de los alumnos de mi ejercicio docente real ¿no?"

Docente 2

ahí una predeterminación de la práctica yo creo que es una simulación, una simulación para el maestro, una simulación para el alumno, una simulación para las autoridades, y yo dije que se hacen bolos con eso, yo lo que prefiero es más esto esa manera de negociar y transformar este tipo de prácticas, y que difícilmente se pueden hacer

Egresado 3

<sup>48</sup> Esto según comenta la coordinación académica, implicaría evidenciar y desprestigiar académicamente a algún docente en ejercicio; por ello es el carácter confidencial.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

ATG: tu hablaste de la evaluación. cuando un maestro evalúa sin ética: ¿cómo ves la evaluación y cómo ves la evaluación al docente?

"Que la evaluación desde términos administrativos se hace con toda esta serie de parámetros, que se debe alcanzar y que no y decir que sí, a veces parece que la evaluación es una lista de cotejos, yo siento que la evaluación va más allá de una lista de cotejos, o de poner números, o de poner porcentajes, o incluso de decir: muy bueno, muy malo, porque finalmente evaluación están presentes los objetivos las condiciones en las que estuviste. Las condiciones con las otras personas. Aunque quieras de repente ser muy objetivo, es imposible no hay este tipo, se tratan de hacer de alguna manera, no lo desechas, de alguna manera te das idea de cómo están tus sujetos, sino como te enteras, también se me hace interesante."

En el grupo de los egresados es notoria la respuesta unánime, "no ocurre nada con el instrumento"<sup>49</sup> puesto que los docentes por una parte se encuentran predispuestos a saber responder como docentes a lo que el instrumento plantea, y además permea el carisma, es decir; bajo la creencia que el instrumento les pudiese afectar, algunos alumnos contestan por carisma, más que por los rubros que el documento solicita del perfil docente ("*porque ser amigo, buena onda, no le puedo jugar mal y le debo poner una buena nota, aunque académicamente sea nefasto*"<sup>50</sup>)) esto marca la diferencia del ovalo a rellenar.

Por su parte, el docente sabe como estar preparado para evitar ser víctima del instrumento, porque sabe qué es lo que se va evaluar, luego entonces, realiza lo que el instrumento marca, para que se diga que cumplió ante los ojos del instrumento y la exigencia institucional, cabe destacar que esto garantiza ser un buen docente en ejercicio en aula, es decir entregar un objetivo, dar el programa no implica un ejercicio democrático de clase por ejemplo.

Además hay características que el docente y el alumno no observan que el instrumento evalúe y que podrían evaluarse.

---

<sup>49</sup> Es decir no se genera una modificación de las prácticas del docente nefasto, dado que éste continua siendo nefasto, no se hace nada con ellos contractualmente hablando, ni se hace una llamada de atención ante este sujeto, "del cual somos víctimas" afirman los egresados y continúan laborando tal vez por carisma.

<sup>50</sup> Egresado 2 marzo 2002

### **1.5 Ante la ausencia del diálogo: la plática de pasillo, una forma de evaluar.**

Primero, los alumnos no ven una formación en sus docentes, que esté impactada por el instrumento, porque las evaluaciones de pasillo, son más efectivas para los alumnos determinando cuales serán los nombres de los docentes que tomaran (no materias).

Estas evaluaciones echas en las pláticas de pasillo<sup>51</sup>, son las que marcan la determinación de con quien se quedan o no los alumnos, independiente de su proyecto de tesis o su plan de formación.

El alumno termina tomando la determinación por el docente que esta frente a la Maestria, no por el seminario, sino por el nombre del titular.

Esto trae como consecuencia que no exista una resignificación de los procesos discursivos de ninguna de las partes, las etiquetas dadas en los pasillos, sólo generan en si mismas fragmentación aun más pronunciada entre los alumnos con sus docentes y con otros compañeros de clase (alumnos también), generando la imposibilidad de una identidad académico estudiantil dentro de la Maestria en Pedagogía, además ello trae como consecuencia, la creación de religares académicas balcanizadoras y colapsantes de posibles vías de comunicación.

Ante lo mencionado, el alumno toma sus determinaciones de adoptar una materia porque está su icono de religare y se evita al nefasto, pero: ¿qué pasa con los alumnos quienes tenemos que tomar materias obligatorias otorgadas a un sólo docente únicamente? (gestión académica, así es), y quienes pasamos por este docente nefasto, y en el semestre próximo

---

<sup>51</sup> Estas pláticas de pasillo, también determina las etiquetas de los docentes, entre los docentes, y etiquetas de los alumnos por las reuniones "académicas" de los docentes, a veces dadas también en los pasillos y en sus reuniones formales de principio de semestre.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

preguntamos por su ejercicio del mismo, y continua con sus mismas prácticas destructivas, anacrónicas y devastadoras, aun cuando nosotros lo evidenciamos con el instrumento.

Los docentes en la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón, no se encuentran atravesados por un poder institucional via el instrumento de evaluación docente, son otros los mecanismos de evaluación docentes especulados por la realidad exegésica en la que me encuentro, que permiten al docente se encuentre dentro de su ejercicio laboral; que van desde; su carisma, sus alianzas políticas, su fama académica que le dan el prestigio de venir de una institución que se precia de ser de calidad, (Valle de México), *su fama académica de riguroso* (sinónimo de nefasto).

#### Egresado I

... "por ejemplo; los docentes que han ingresado no todos han ingresado por la misma vía, bueno eso me queda claro, me imagino no creo que todos los conozca la coordinadora de aquí, y que hallan entrado por ella misma, y que no tenga tanto conocimiento de ellos y, y reconocimiento a su elemento académico que maneja, que yo dudaría mucho de esta posibilidad. Entonces que significa que hay recomendados, recomendados de recomendados, y entonces que significa que supuestamente llegan con un cierto prestigio, con un cierto currículum, que le entregan, pero ya en el abordaje del trabajo, yo siento que hay ahí una diferencia, una distancia fuerte, que esto no lo cubre el instrumento otorgado por los alumnos, que además tampoco se me hacen como los elementos confiables, que tampoco se le pueda entregar la carga de, o el peso de una evaluación, y sería uno de los elementos pero no es el único." ...

Así cómo publicaciones que justifiquen su labor investigadora y su participación en eventos meritocráticos, más que en una formación académica o de intervención real dentro ella, sobre todo en los procesos áulicos.

Lo antes mencionado genera varias interrogantes: ¿Cómo crear ésta identidad académica, éste prestigio académico, esta relación sin etiquetas?. ¿qué pasa con los docentes, quienes de antemano saben que el instrumento no incide en su contratación?. ¿qué pasa con esa falsa seguridad, que da la complicidad con el alumno de uno llenado seguro?. ¿qué pasa con esa complicidad de las autoridades de llenar un instrumento como requisito de una cultura administrativa, que en nada tiene que ver con una cultura de evaluación? ¿qué pasa cuando la institución pretende acceder a los padrones de excelencia y no es posible por falta de producción académica? ¿qué pasa con este ejercicio de docente,

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

que nos hace ser víctimas como alumnos de docentes nefastos, autoritarios, destructivos, aplastantes, a los que la coordinación no pone un alto, que el jefe de la división no observa, dada la falta de una evaluación significativa o por tener alianzas políticas y de poder dentro de la institución, capaces de crear nubes de humo que disfrazan su ineptitud, y su sadismo dentro de un aula despedazando alumnos *con rigor académico o con falta de interés, con falta de deseos de superación* del alumno? ¿qué pasa con estas prácticas casi clandestinas de los docentes en ejercicio, donde después de un ciclo escolar y veces de años dentro de la Maestría, no pasa nada con ellos (siendo excelentes, sin compensación, o nefastos sin resignificación)?

### **1.6 La emergencia, una propuesta de Evaluación dialogada.**

Ante las anteriores inquietudes, aparece la necesidad de construir otra forma de evaluación, que realmente transforme las prácticas de pervivencia académica de la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón, que posibilite la resignificación y la creación de una identidad académico estudiantil de los alumnos y los docentes en ejercicio, para la mayor y mejor proyección de la academia.

Todos ellos caen en cuenta de la necesidad de una palabra **dispositivo; Diálogo**; en los pasillos, en las aulas, y como propuesta de evaluación al docente dentro de la Maestría en Pedagogía; Diálogo en foros de discusión donde se ventile por parte del académico, cómo ve sus prácticas discursivas dentro de las aulas de clase, cómo se ven entre los docentes (evaluación de pares), cómo nos ven como alumnos y cómo los vemos ellos como docentes dentro de su procesos discursivo dentro de la Maestría.

Ante el juego imaginario a alumnos y docentes de: *si fueses coordinador de la Maestría* ¿qué harían ante la necesidad de una nueva evaluación dentro de la Maestría?

La doxa discursiva expuso que evaluarían el instrumento, para tomarlo como un rubro importante y no desechable de la evaluación, pero no sería el único y de mayor peso,

habría la necesidad del diálogo, un diálogo que nos exponga a todos en un juego de poder, donde se viese vertido el poder del alumno y del maestro para hablar, donde hablaran todos, no sólo algunos, donde se vertieran las inquietudes de los alumnos y de los docentes.

- Una evaluación dialogal, de resignificación de prácticas educativas.
- Una evaluación que incidiera en la contratación del docente.
- Una evaluación dialogal que dejará al descubierto las prácticas educativas dentro el proceso áulico de la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón.
- Una evaluación dialogal, que mostrará, cómo son los docentes en voz del alumno y cómo es el alumno en voz del docente; así también saber como es el docente en voz del docente y el alumno en voz del alumno.

La evaluación dialogal, podría ser una práctica que nos invitase a todos a resignificar nuestras prácticas alumnos docentes y administrativos, donde todos nos viésemos involucrados y observados por los otros (panóptico<sup>52</sup>).

Esta observancia implicaría nos podría posibilitar a:

- Una práctica, que implicara ser capaz de enfrentar a la crítica.
- Una práctica, que diese pie a una nueva cultura de evaluación académica-estudiantil.
- Una práctica, que crearia alianzas de poder del alumno, con la coordinación de la Maestría, para echar a andar seminarios.
- Una práctica de evaluación, que resignifique el papel del alumno, no sólo como un sujeto que da problema.

---

<sup>52</sup> La observancia que Foucault plantea, sin la característica paranoica de Bertran en su construcción hospitalaria, pero si la vigilancia de todos sobre nuestras practicas, para no perder el sentido de nuestro ejercicio y rol de la Maestría, resignificando de nuestra práctica, cuando esta pierda la esencia de la construcción de identidad académica, construida consensualmente entre los miembros de la Maestría: académicos, estudiantiles persiguiendo un mismo proyecto; ethos político de sujeto académico en formación.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- Una práctica discursiva, que nos permitiese a todos vernos por un momento con nuestro poder gestorario, para no sólo cuestionar nuestros errores, sino exaltar nuestras virtudes.
- Una práctica discursiva donde todos entremos en procesos de resignificación académico estudiantil; ventilado, observado y mediado por la administración de la Maestría, una forma tal que nos invite, desde nuestra observancia a resignificar nuestras prácticas de sentido, o si nuestros intereses y los de la institución chocasen ser removidos (habría que saber, cual sería nuestro nuevo sentido pedagógico o proyecto ethos-onthos-axiológico de Homo académicus).
- Una práctica discursiva, que nos invitase a nueva cultura de la no indiferencia, ante los problemas de los alumnos, y los docentes.
- Una práctica, que tal vez permitiese una cultural académica de la evaluación que nos trastoque a todos, y que nos lleve a alcanzar esos padrones de excelencia en evaluación.
- Una práctica dialogada de evaluación, que tal vez posibilite encuentros discursivos; con una identidad académica, con presencia en foros de financiamiento externo, producción académica, entre otros.
- Una práctica dialogada, no llevase al alumno a escoger el seminario a expensas del docente que le encabeza, sino advertir el seminario por el contenido teórico.
- Una evaluación dialogada, que tal vez permita ser una Maestría atractora de sujetos que demanden la Maestría en Pedagogía, nos obstante nos encontremos en el archipiélago Aragón.
- Una práctica, que posiblemente sea creadora de identidad que proyecte a la institución.
- Una práctica discursiva, tal vez creadora de poder de competencia.

Esto traerá como consecuencia una Maestría; donde la evaluación cree corpus de investigación, con líneas de trabajo que hagan de nuestra Maestría, fruto de procesos de construcción epistémicos.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- Una Maestría rentable.
- Una Maestría, que se de el lujo de exigir un mayor rigor académico.
- Una Maestría, donde el poder del alumno se sienta, como parte de una formación dialogada, que incida en las prácticas de los docentes, e incida en su posibilidad de ascensos, de solicitud por parte de todos (alumnos y egresados y docentes) de sus definitividades de los docentes, una alianza que dure incluso siendo egresados de la Maestría, que nos permita conformar una comunidad epistémica discursiva, más que bandos religare discursivos.
- Una Maestría, donde el trabajo no termine con la titulación de sus alumnos sino que continúe e impulse una producción que nos proyecte a nivel posgrado y nos diferencie frente a otros campus y a otras instituciones educativas por ser una Maestría de calidad discursiva, donde sus alumnos y sus maestros se encuentre en relaciones de alianzas de poder epistémicas, que a su vez esto impacte en lo laboral, en la investigación, en la formación, en la estancia institucional, que nos permita sino existe el financiamiento de la UNAM de becas y demás, cubrir nuestras necesidades, cubriendo el radio de acción con producción hacia las empresas y espacios académicos aledaños a la ENEP, o en la misma ENEP.

### **1.7 La evaluación dialogal académica.**

Si bien he hablado de las características que observe, y me parecen necesarias de resaltar para las características constitutivas de los foros de diálogo de evaluación, pretendo presentar las propuestas de cada uno de los informantes, que les permita a los lectores observar las diferentes alternativas de evaluación dialogal hecha por los informantes, bajo el supuesto de que estas serian escuchadas por las instancias institucionales, y se tomarian

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

en cuenta como propuesta de evaluación para la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón.

### **1.8 Doxa discursiva: una propuesta de evaluación**

#### **Docente 1**

**ATG:** ¿Cuál es su opinión acerca de la evaluación a los profesores? Es decir ¿Cómo observa usted este instrumento de evaluación aplicado en la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón?

**Docente.-** “Mi opinión acerca de la evaluación a los profesores, sería de una perspectiva **comunicativa**. Ahorita, los alumnos son los que anotan en el cuadernillo, los diferentes cuestionamientos y digamos que *“están en el anonimato”*, pero sería muy interesante y enriquecedor que entraran en un proceso evaluativo, como un proceso de comunicación entre profesor y alumno; conociéndose. Claro que para eso se necesitaría madurez, tanto del alumno como del profesor para llevar a efecto eso. Yo en lo personal no lo hago, y ¿sabes por qué no lo hago?. Porque no quiero exponerme, yo no me quiero exponer... ¿Cómo decirle a mis alumnos, ¡ahora evalúenme!?. Hay profesores que si lo hacen, pero yo no lo hago, y no lo hago por que no quiero exponerme, porque sé que tal vez quiero seguir pensando que soy buena, pero también pienso que tengo la... ¿qué diríamos?... la libertad, la confianza de mis alumnos, no es necesario acercarme y decirle evalúame, sino que me dicen los alumnos; “maestra no nos gusta esto, no nos gusta lo otro,” o yo les pregunto de vez en cuando ¿cómo ven esto o cómo ven aquello, qué podríamos mejorar? Entonces en ese sentido, no me expongo. Lo que si metería si me aceptarán la sugerencia, sería: que la evaluación fuera **más comunicativa** y menos de formulario, escrito.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Otra forma de evaluar al profesor, sería generar algún proceso entre los **propios profesores**, una dinámica que nos permita retroalimentarnos.”

**ATG:** ¿entre ustedes?

**Docente:** “Sí, entre nosotros”

**ATG:** ¿Una evaluación de iguales?

**Docente:** “Si... creo que eso enriquecería mucho.”

**ATG:** ¿En un formato, o en una forma de diálogo?

**Docente:** “Sí, yo voy más en la evaluación como forma de diálogo. Luego entonces: tendríamos una retroalimentación, hasta ahora, yo no he encontrado una relación comunicativa, no existe ésta comunicación y sería muy interesante que se elaborara alguna dinámica dialogal, ésta sería: en los encuentros académicos, alguna cuestión así que se pudiese trabajar, más en el nivel comunicativo.”

#### **Egresado 1**

**ATG:** ¿Consideras que podría haber otra forma de evaluar?

**Egresado:** “Y yo creo que debería haber otras formas de evaluar desde el alumno, para ver cómo mira a su maestro y esta pudiera ser a través de círculos de **pláticas de análisis de los maestros**.”

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**ATG:** ¿Entre quiénes?

**Egresado:** “Yo hablaría de una comunicación directa entre la propia coordinadora y los alumnos, para ver como son los maestros, ¿qué han aprendido?, ¿Con qué elementos cuentan para estar en la Maestría?

Yo creo que todo eso es importante, si bien lo acabo de decir, se dan informalmente algunas pláticas entre los maestros, no así entre los alumnos y la coordinadora, en relación; a que no hay una vinculación mayor y no la hay, porque el status que ha adquirido aquí la coordinación, a veces esta muy alejado de los propios alumnos, no hay una comunicación con los alumnos y eso es grave.

.. **debe haber una evaluación del propio instrumento...** lo hablo esto con mucha claridad, desde que se cambio el programa de estudio a Pedagogía, no ha habido una evaluación de este instrumento.

Creo que eso sería muy enriquecedor, el saber que se dice del instrumento.

Por otra parte que no sólo se utilice ese instrumento, como único para vertir datos, para evaluar a los maestros, sino que hubiese algo más, estoy hablado de otras formas de acercamientos con los alumnos para evaluar a los maestros. Y que en eso yo veo poca voluntad de la coordinadora para acercarse a esos niveles. no quiero decir con eso ojo, que estoy descalificando a los maestros, yo creo que de alguna manera agradidamente el 80 por ciento de los maestros que tuve yo, creo que tienen la categoría para estar como maestros, el otro porcentaje, yo lo dudaría mucho.

Sin embargo; yo dudaría mucho que la información del instrumento, llegue a causar impacto en la coordinadora, y eso es lo grave porque tampoco se buscan otras vías para allegarse de esos datos, éstos no van a llegar por sí mismos, y esto es grave, porque no hay una voluntad administrativa ejecutiva que permita el acercamiento.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Eso es falta de visión de muchas cosas, y es falta de visión política, en ese sentido el instrumento tendría que descalificarse totalmente, **más que en la búsqueda de la eficiencia administrativa**, no así la eficiencia académica.

...Por ello habría que deslindar responsabilidades al instrumento, no le pidamos al instrumento lo que este no trata de medir, no le pidamos al instrumento una búsqueda de esta eficacia, o de eficiencia, si bien se trata de acercar a lo académico, no llega con mayor profundidad, sólo se queda en la búsqueda de las llegadas temprano, de las asistencias, del cumplimiento de la entrega de calificaciones en la fecha programada, yo creo que de alguna manera, no tiene un significado fuerte, para que las prácticas docentes cambien o sufran algún cambio los maestros, porque yo no sé que tanto a nivel de lo propios maestros institucionalmente halla reuniones de evaluación de esto. Yo creo que si les llega un comunicado individualizado, pero yo dudo **mucho que halla un colegiado** donde se reúnan y vean que sucedió objetivamente en tanto los resultados del instrumento”.

**ATG:** Tu propuesta de evaluación...

**Egresado:** “Primero, trataría de ver los actores que intervienen en el proceso.

Plantearía un instrumento para los docentes, un instrumento vía la observación, o en su defecto reuniones con alumnos y con docentes, así trataría de aglutinar toda esta información de tal manera que el instrumento aparte de medir lo administrativo, observe el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula y ello estaría íntimamente ligado a lo que hemos tocado a lo largo de nuestra formación, y ver qué pasa con esta situación. Entonces sí, efectivamente yo creo que de alguna manera se acercaría a una objetividad más clara de la evaluación del propio docente, porque de entrada se me hace bastante subjetivo un instrumento de esta naturaleza.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**En este sentido pensaría en dialogar con ambos; con alumnos, con docentes y ver que acontece con el propio hecho educativo, creo que eso acercaría con mayor objetividad a quien ésta investigando qué pasa con los docentes."**

**ATG:** ¿qué más podría haber en una evaluación?

**Egresado:** "...Yo creo que **una evaluación de observación** de irse a parar a algunas de las materias"

**ATG:** ¿la coordinación?

**Egresado** "La coordinación y en ese sentido estar viendo, cual es la dinámica, **la observación directa, y porque no, entrevistas o reuniones en este sentido: en colegiado con alumnos y con docentes, hasta unirlos para ver como andan.**

**Yo abriría espacios de comunicación** entre el coordinador y los docentes, el coordinador y los alumnos, y si es posible después sería analizar el aspecto académico **en conjunto, para ver que sucede".**

## **Docente 2**

**ATG:** ¿Cuál es tu concepto de evaluación?

**Docente:** "La evaluación es un término muy controvertido, para mi **la evaluación es reflexión sobre el maestro, pero también implica comparación entre etapas.** Entonces, nosotros entendemos que la **evaluación es valoración,** esto es: a nosotros nos van a enjuiciar, pero también nosotros nos vamos a autoenjuiciar en ese proceso, y entonces nosotros, lo que tenemos que hacer, es prepararnos para ese acto".

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**ATG:** Entiendo que esta evaluación es una observancia, y la autoobservancia en las dos direcciones...

**Docente:** "De hecho a nosotros nos implicaría un **ejercicio de autoreflexión**, de que tanto estamos logrando las metas, pero a su vez pensamos que la evaluación estaría dada por lo alumnos y los maestros, que ellos nos tendría que juzgar, porque de alguna forma somos sujetos de observación. Nosotros, necesitamos también del impacto de los otros hacia nuestro que hacer. **Además pensamos que la evaluación es una idea de juzgar, pero no de calificar, sino más de dar opiniones, porque consideramos que la evaluación es un acto público, y que la investigación también es un acto publico. Es necesario ver la evaluación en este sentido formativo, y menos en un sentido administrativo.**"

**ATG:** ¿Tú ves a la evaluación como parte de la formación?

**Docente:** "Si, por eso dijo que para mi, **evaluación es reflexión, es reflexión sobre prácticas de que hacer**, por eso dijo que; **la evaluación es un evento complejo, pero tiene parámetros muy claros:**

**Evaluación es comparación, Evaluación es valoración, de un que hacer. La evaluación también implica ver: productos y avances. Entonces; en esta lógica estaríamos viendo la evaluación.**

...Hay dos paradigmas, es decir: **esta evaluación vertida por el instrumento, vista como una información, donde la institución esta viendo a la evaluación como información, información para la administración, pero información también para el maestro, y la esta viendo en un sentido ético**, es decir: que el resultado no debe quedarse en las autoridades, sino que se le comparte al docente, pero subrayo que esto no tiene mayor repercusión, porque hasta ahí queda, alguien que sale muy mal sabe que no va a pasar nada, o alguien sale muy bien sabe que no va a pasar nada tampoco.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Pero para mí, la evaluación es: reflexión, cuantificación, comparación, valoración, todo eso lo conjunto en relación a mi práctica, además **estoy evaluó los momentos de reencuentro que tiene el alumno consigo mismo, y la docencia es hacer que el otro se reconozca como individuo.**"

**ATG:** ¿Y la institución?

**Docente:** "La institución es un diálogo en sí misma, lo que he hecho aquí es dialogar con la gente, son negociaciones.

... Pero además la evaluación es necesaria, porque la evaluación no es sinónimo de conflicto, la evaluación es información, entonces; lo que nosotros estamos buscando es ver información concreta, real, esa es para mí también, una evaluación".

### **Docente 3**

**ATG:** ¿Cómo hablar de un proceso de evaluación, a quién evaluar, qué evaluar?

**Docente:** "Bueno, empezando porque ésta Maestría es nueva (dos años), tendríamos que evaluar a los participantes, a los procesos y resultados. Para evaluar resultados, tendríamos que pasar 4 años, para decir: *en tanto tiempo los resultados son tales*, fácticos si tu quieres, ¿cuántos egresados y cuántos titulados?. Luego ¿cuáles son los impactos de los titulados, qué es lo que hacen? ...por cierto, eso no se ha hecho en ningún lado ...es decir, no hay evaluación de impactos, luego evaluaría a los docentes.

Además; yo aquí haría un consenso y les transferiría la responsabilidad a los docentes; *¿usted considera que su ejercicio docente es adecuado? Si, no. ¿Por qué?, ¿usted considera ético o no ser sujeto de evaluación? Si, no. ¿Por qué?."*

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**ATG:** Pero en la evaluación docente ¿dónde queda el alumno?

**Docente:** "Pues a través de lo que el profesor me diga, porque si él me dice: *"que me evalúen los alumnos"* entonces se les da la participación a los alumnos, yo no puedo hacerlo a la inversa, porque estaría yo orientando, atropellando, y violentando desde mi punto de vista la relación docente-alumno, y creo que el principal informado de la evaluación, es el sujeto que va a ser evaluado."

**ATG:** Supongamos que dijeron sí los maestros (Si a la evaluación del alumno al maestro) ¿cual sería la propuesta, cómo sería la propuesta de evaluación?

**Docente** "Pues primero a partir de los alumnos, un poco con encuesta de opinión... tal vez reestructurada... remodelada con unos ítems de mayor profundidad, y con preguntas de respuesta abierta, para que el alumno pueda opinar libremente.

Por otra parte, al maestro se le daría otro instrumento para que opine de su ejercicio, y luego una contrastación en presencia del maestro, *"usted opina esto y sus alumnos opinan, esto; ¿qué pasa, qué va hacer aquí?"*.

Pero ahí jugamos con aspectos delicados, la autonomía de cátedra se malversa, puede mal entenderse que uno al intentar dialogar, puede estarse metiendo con su proceso... que de hecho, si es entrometerse, y ante la autonomía de cátedra pueden apelar el maestro, entonces, yo siento que ahí se necesitaría un consenso y contar con una madurez, humana y profesional del docente, y contar con a madurez de grupo, no sentirse agredido, ni culpable, pero eso sería bastante difícil."

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

#### Docente 4

**ATG:** ¿cuál sería tu ejercicio de evaluación docente?.

**Docente:** “Yo partiría de los docentes mismos, para ver como se están sintiendo, cómo estamos llevando nuestra práctica docente, ver cómo podemos mejorar, cómo nos vemos nosotros mismos.

Pero lo cierto es que **no hay reuniones de este tipo, ni siquiera como docente**, si se comenta de algunas personas pero nada de manera abierta, yo creo que hace falta **un diálogo de evaluación, como docentes y como alumnos, una propuesta para trabajar como un grupo con los docentes, luego con alumnos y docentes”**.

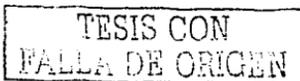
**ATG:** ¿Cómo serían estas reuniones?

**Docente:** “Estas serían estrategias que después tendríamos que establecer, pero a lo mejor en reuniones con primer semestre, y luego intercalando grupos de diferentes semestres, ¿cómo hemos vivido como docentes y como alumnos estas vivencias de nuestra cotidianidad académica, porque no van a ser la mismas vivencias de percepción de primer semestre que en el último”.

**ATG:** ¿Quién ejercería esta evaluación?

**Docente:** “Los docentes y los alumnos, organizarían reuniones para que los docentes se evaluaran ellos mismos, yo (como coordinadora) no, porque entonces lo verían como algo extraño, y sobre todo porque aquí somos **multidisciplinarios, y entonces: las percepciones son diferentes.”**

**ATG:** ¿Hay que entrar en un consenso?



**Docente:** "No consenso, pero si conocer que percepciones tenemos de evaluación cada uno y... "

**ATG:** ¿Y cómo se evaluarían entre ustedes?

**Docente:** "En la medida que podamos exponernos. Exponer nuestras dificultades, cómo trabajamos; *"a mi me da más resultado esto o esto"*, podemos empezar a establecer ciertos criterios y el alumno igual.

... Pero aquí no hay una cultura de evaluación, porque también se puede caer en la criticonería, y tenemos que ser muy maduros para aceptar cuando podemos estar fallando, qué es lo que no estamos haciendo, y esa es una situación a la que no estamos acostumbrados culturalmente."

**ATG:** ¿No hay cultura de evaluación?

**Docente:** "No de este tipo, no la hay. Hay aquí una evaluación muy individualista."

**ATG:** ¿La coordinación tendría que ser evaluada, y tu como coordinador no tendrías que ser evaluada?

**Docente:** "Yo creo que ella tendría que ser docente, y ella en la perspectiva de ser docente tendría que pensar en evaluar a todos".

**ATG:** Juego con lo expuesto ¿La coordinador tendría que ser evaluada?

**Docente:** "Si ¿¡por qué las diferencias!?. Entonces estaríamos hablando de ese poder que me mencionas, *"no por que yo soy la coordinadora, yo soy Dios, no me evalúen"*, yo lo veo así, todos entramos al mismo juego".

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**ATG:** ¿Cómo le llamarías a este tipo de evaluación?

**Docente:** "Más formativa. una evaluación formativa".

**ATG:** ¿Esta evaluación, impactaría en la formación del docente?

**Docente:** "Yo pienso que sí".

**ATG:** ¿Por que?

**Docente:** "Por que no estamos acostumbrados a expresarnos; primero en nuestras debilidades y fortalezas. a evidenciar éstas, y creo que ese es un paso para conscientizarnos de nuestra práctica."

**ATG:** ¿Esto si trasformaría tu práctica, es decir; si un día la coordinadora te dijera recupero tu propuesta. Si sería una forma de trasformar tu práctica?

**Docente:** "Sólo mejorar. no cambiarla."

## Egresado 2

**ATG:** ¿cuál sería tu propuesta de evaluación?

**Egresado:** "Pues tal vez yo si retomaría el instrumento, porque yo veo dos aspectos; el cualitativo y el cuantitativo y los dos pueden ser igual de útiles, entonces; yo si retomaría el documento y si lo adecuaria a nivel en el que estamos, y adecuarlo a una manera más participativa del alumno porque estamos evaluando al docente, entonces; agregarle cosas, cambiarle aspectos que no van con el nivel de posgrado, esto haria."

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**ATG:** ¿Qué readecuarías del instrumento?

**Egresado:** “Buscar conocer la formación del maestro, es decir, ¿qué tanto sabe, qué tanto está actualizado?.”

**ATG:** ¿Algún otro mecanismo de evaluación que utilizases?

**Egresado:** “Pues estaba pensando que aparte del instrumento, al lo mejor algún enlace con los alumnos, porque **es bueno hablar con ellos y saber de manera verbal** que piensan, y hacer un análisis **más cualitativo** a lo mejor, una manera de acercarte a **los grupos para conocer más que piensan sobre el maestro, no precisamente con una pregunta tan de cuestionario.**”

**ATG:** tu propuesta ¿sí tendría injerencia en la práctica del docente?

**Egresado:** “Esa es la idea, pero habría que pensarla, esto es una sugerencia, pero después habría que pensarlo muy bien para mejorar el nivel. **Hay nuevas exigencias del posgrado de la institución que te dice: “tienes permaneces y no tienes, no permaneces o no existes”**”

**ATG:** ¿Volverías al instrumento, si te funciona el acercamiento a los grupos y a los docentes?

**Egresado:** “Si me funciona lo otro ya no, pero **sin embargo por lineamientos institucionales: ahorita tengo que usar el papelito**”.

### **Egresado 3**

**ATG:** ¿Cuál sería tu propuesta de evaluación?

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**Egresado:** "El diseño del instrumento... saber desde el principio ¿qué se quiere evaluar, para qué se quiere evaluar, cómo se dio el proceso, qué es lo que se quiere? Para no lanzar un instrumento así nada más."

**ATG:** ¿quiénes intervendrían en tú propuesta?

**Egresado:** "En conjunto; tienen que ser los maestros, los que están en los procesos administrativos... los directivos, los alumnos, los maestros: ahora si hablamos de una evaluación en términos de currículum formal y informal, si es en términos institucionales, habría que a evaluar otras cosas."

**ATG:** ¿qué le evaluarías al docente?

**Egresado:** "Al docente le evaluaría, el manejo estratégico del liderazgo por ejemplo; el manejo del conocimiento, a la mejor la lógica que él utiliza."

**ATG:** ¿Cómo evaluarías a los docentes, cómo lo harías sino fuera la evaluación que estas criticando?

**Egresado:** "¿Una forma o un instrumento?"

**ATG:** Una forma

**Egresado:** "Un comité que fuera a los grupos. Lanzaría, mejor una convocatoria sobre poner a los profesores en evaluación, por parte del alumno optaría más por el diálogo.

Y que ese diálogo surja de aquí mismo, y a lo mejor con gente de fuera, pero que fuera una evaluación con un carácter más interno, y luego porque no externo."

**ATG:** ¿Quiénes entrarían en tus comités?

**Egresado:** "Que cada quien desde su postura, que arme una evaluación del docente, si estoy como directivo armo una evaluación del docente, y si estoy como alumno armo una evaluación del docente, si soy parte de los docentes he vivido otras cosas.

Todos tienen que intervenir, tener una visión y otra, si soy un directivo o un alumno cambia, es decir: que siendo docente no es lo mismo que el directivo, porque como **directivo debo perpetuar el poder**, ...a lo mejor como ponencias para que no fuera tan directo, **no sólo se evaluaría al docente, sino también los programas, pero depende de qué vamos a evaluar, quienes van a evaluar esto con organización y visión."**

**ATG:** Estas hablando de formar comités, ésta evaluación docente así como se da, ¿crees que de verdad interviene en los procesos formativos del docente?

**Egresado:** "De quien nos da clase, no, como es tan cerrada no tengo idea, sólo especulas, pero esas especulaciones no son lo correcto.

Creo que ha esto no se le saca el jugo que se debería, porque finalmente a la evaluación la conviertes en número, **para tomarla como un acto de formación docente es muy corta, la utilizaría para a lo mejor para decirle tus fallas**, porque el instrumento te dice que 20 alumnos dicen: **que no entregaste el programa y a lo mejor por sostenerte en la institución haces el programa, pero ¿cómo hiciste el programa? por compromisos con el alumno o si lo hiciste por mantener un puesto, eso marca diferencias, esos son los motivos por lo que cumpliste y por lo que no cumpliste. ahí no veo formación."**

#### **Docente 5.**

**ATG:** Juguemos con las ideas, imagínate que un día eres el coordinador académico y tienes que proponer la evaluación: ¿qué propondrías?

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**Docente:** “Un proceso de autoevaluación al final del semestre, con pretensiones holísticas en todos los sentidos, una evaluación de reconocimiento del alumno hacia el alumno, del los alumnos entre alumnos, del yo alumno al maestro, y viceversa. Es holístico respecto al curso, respecto a la revisión de que se hizo, respecto al trabajo didáctico, de acuerdo a la intervención de otros espacios distintos.”

**ATG:** ¿Esa sería tu evaluación al docente?

**Docente:** “Al principio”

**ATG:** Vamos entonces a los intermedios y luego al final, ya que hablaste de un principio, ¿retomarías el instrumento, háblame de esto?

**Docente:** “Si al principio si lo retomaría el instrumento”

**ATG:** ¿Si sería un elemento que retomarias... pero...?

**Docente:** “Pero con el mismo punto de vista, es una parte de una propuesta didáctica que cada uno de los docentes tendría operativizada al final de sus cursos, yo diría que una posibilidad de evaluación hacia el docente, es precisamente lo que manejo en el interior de la tesis, un cuerpo colegiado real con suficiente capacidad autogestiva para emitir juicios de valor en cuanto a sus trabajos, pero también en cuanto a nutrir la práctica de los otros docentes, y con ello dar la posibilidad colegiada de cruces, esto es algo que se ha intentado hacer, que se ha impulsado, pero sólo al inicio del semestre; se vierten a modo de catarsis de algunos compañeros para venir a verter sus inconformidades, pero también se abren estos espacios para hacer una crítica de la propia conformación de la Maestría y de trabajo en cada uno de los seminarios.

Es una fase que todavía, no se ha logrado y en ese intermedio ponderaría estas reuniones de carácter colegiado, no sólo al inicio de los semestres, sino en el inter previo a algún

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**evento por ejemplo, previo al coloquio y previo a la finalización de semestre una reunión colegiada, que de cuenta de los trabajos... creo que es un trabajo que no se ha dado y que enriquecería mucho mi práctica, el hacer permanente, uno o varios equipos de trabajo colegiado.**

Hoy se han intentado trabajar en líneas de trabajo colegiado que el mismo programa establece, los avances han sido totalmente diversificados, entre los docentes ha habido enfrentamiento, desde truncar el trabajo de un equipo o de una línea de trabajo, **hay equipos de trabajo que se han enfrentado desde el inicio de semestre, confrontados al poder asistir siquiera a una reunión de trabajo, y ello da cuenta de que no existe la suficiente información, o no existe el impulso desde el ejercicio de la autoridad, o no existe la voluntad** misma de los docentes de hacer coincidir sus tiempos, y entonces la posibilidad se trunca, y esto **va íntimamente relacionado con las imposibilidades de asenso académico que existen, no tan sólo en la división en la ENEP Aragón sino en general en la UNAM**".

**ATG:** Operativamente; ¿estas pensando en reuniones colegiadas, los académicos con los académicos?

**Docente:** "Así es".

**ATG:** ¿Qué se alimenten entre sí con sus experiencias en los seminarios, pero también con otros trabajos, que ellos mismos desarrollaron?

**Docente** "Con la misma multiplicidad de disciplinas que enriquecerían a la Maestría."

**ATG:** ¿Dónde quedan los alumnos para el coordinador, quién está hablando de trabajos colegiados en el instrumento, éste que se nos da, y qué tu retomarias, dónde quedamos los alumnos?

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**Docente:** "Los alumnos tienen voz en función del ejercicio de fin de semestre en los seminarios, también los alumnos tiene voz en función de sistematizar de un modo más serio de lo que se ha hecho hasta ahora, aquellas opiniones vertidas en los Coloquios."

Yo desde que me toco organizar el primer y segundo coloquio, tuve la idea de emitir un documento que de cuenta de los trabajos presentados junto con las conferencias, es algo que no se ha concretado".

**ATG:** Hablas del coloquio ¿qué parte del coloquio, es parte de la evaluación de los docentes y de los tutores?

**Docente:** "No, porque si lo manejamos implícito, estaríamos cayendo en el mismo error, en el que estamos, en tanto la imposibilidad de evaluación docente, yo estaría de acuerdo en incluir en la agenda del coloquio un espacio específico, donde se vierta esta posibilidad de crítica, hacia los discursos docentes."

**ATG:** ¿El coordinador estaría ahí?

**Docente:** "Obligatoriamente"

**ATG:** ¿El coordinador estaría en los trabajos colegiados?

**Docente:** "Por supuesto"

**ATG:** ¿Y al coordinador se le evaluaría?

**Docente:** "Sí"

**ATG:** ¿Quién lo evaluaría?

**Docente:** "Los alumnos si tiene horas grupo y los docentes en los espacios colegiados."

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**ATG:** ¿Estos elementos impactarían en tu formación docente?

**Docente:** "Por supuesto, no sólo en mi formación docente, sino en mi formación como profesional."

**ATG:** ¿Impactaría en los docentes de la Maestría?

**Docente:** "Quien sabe, no me atrevería a emitir un juicio a priori, pero me consta que hay muchas cabezas duras, me consta que hay muchos cotos de poder que no son tan fácilmente salvables o penetrables."

**ATG:** Algo que agregar...

**Docente:** "Esos cotos de poder se han convertido en eso una especie de latifundios del conocimiento en el mejor de los casos, y en el peor de los casos son latifundios que devienen en posturas irracionales."

**ATG:** ¿Estos poderes verticales?

**Docente:** "Las posturas teóricas de algunos compañeros que manejan y se reflejan en su trabajo frente a grupo, creo que sería un proceso difícil, el lograr un trabajo colegiado que enriquezca e impacte, sobre todo con miras de modificar las prácticas de los docentes."

**ATG:** ¿Este ejercicio de evaluación sería un ejercicio de poder, cómo?

**Docente:** "Sería de igual a igual"

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

...Y te agregaría algo en el intermedio, hablaría de un par de principios en cuanto a la evaluación real. Yo terminaría, **como trabajamos en función de semestres**, se terminaría **la actividad de la evaluación al docente en cuanto se concreten las posibilidades de publicación de un documento.**

**En tanto, se concreten las posibilidades de ascensos académicos de los docentes en la Maestría. Se abran plazas, con definitividad debidamente serias Se den los suficientes estímulos generalizados. En tanto estudiantes y docentes, se integren a este intento de trabajo colegiado horizontal."**

### Egresado 3

**ATG:** Tu propuesta de evaluación ¿cual sería?

**Egresado:** "Inicialmente partiría de una encuesta a los alumnos con ciertos tópicos, esto para evaluar a los profesores y lo otro algo más práctico, que los profesores de la planta docente de la Maestría en Pedagogía tuvieran la posibilidad de expresar sus conocimientos mediante conferencias.

En el inter del semestre propondría, una serie de conferencias impartidas por ésta planta docente, donde el mismo alumnado pudiese evaluar, esto daría la oportunidad de que los alumnos de los semestres salientes así como los que inician tuvieran la oportunidad de conocer a los maestros que imparten seminarios, de tal manera que no nos encontrásemos con el problema de que hay maestros para un seminario.

Entonces bajo ese esquema, sacaría mi vaciado de datos, vaciando... no sé... un aspecto estadístico, para ver logros y avances.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Esto sería sacrificar días muertos en la Maestría, un viernes por ejemplo, y someter a todos lo maestros a dar conferencias, que tengan que ser bajo su especialidad, en base a una flexibilidad de conocimiento dentro de ésta serie de conferencias.

Esto estaría evaluado por el alumno y el coordinador, **una evaluación conjuntamente con la planta de alumnado y el coordinación por lo que el maestro sabría que es lo estamos evaluando, y eso implicaría que se estuviera preparando continuamente.**"

**ATG:** ¿Tu estarías en la conferencia?

**Egresado:** "Sí, la coordinadora estaría."

**ATG:** ¿Esa sería una evaluación y tu hablaste de una encuesta, háblame de ella?

**Egresado:** "Una encuesta, empezando a conocer a los maestros que tenemos, los seminarios, los alumnos, además proponiendo el tipo de temas que les gustaría que los maestros dieran en las conferencias.

Una vez que se hace estas encuestas, se da al maestro que temas plantearon los alumnos, y el maestro presenta estas topicas".

**ATG:** Tu hablaste de evaluación al coordinador y el maestro: ¿Cómo sería esta evaluación?

**Egresado:** **Primero, dominio de tema, también la actualidad del conocimiento, el manejo de conocimiento, porque no, también el manejo de recursos didácticos, ¿cuantos maestros hay en la universidad que no sabe usar el cañón?, por ejemplo: entonces es sumamente importante utilizar los recursos didácticos.**

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**El otro aspecto; el manejo que se tiene de expresión, respondiendo dudas dentro de la conferencia, que tan claras las pueden dejar, considerando que la mayoría de los conferencistas suelen dar capotazos, ahí se vería, que tan flexible fue la respuesta.**

**ATG:** ¿Dónde vaciarías esto y dónde el alumno te diría esto?

**Egresado** Ahí tendríamos que hablar de una hojita con tres cuatro tópicos, no mas... yo partiría del dominio de la conferencia, de dominio de conocimiento, atención de la gente, y si se cumplieron los aspectos o expectativas que esperaba el alumno, eso mismo lo vaciaría en una base de datos, cada vez que hubiera una serie de conferencias, por ejemplo; si la conferencia es una vez al semestre yo evalúo a un maestro, en este semestre yo veo que avances, si tuvo retrocesos.

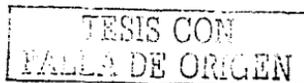
**ATG:** ¿Esto sí impactaría en la formación del docente?

**Egresado:** Si impactaría, porque tendría que ser una persona mucho más abierta, más flexible y podrías estar en contacto constante con el alumnado, y no sólo tomar esa figura de que; "*soy el maestro, lo sé todo lo manejo todo*"; entonces; creo que sí impactaría.

#### **Egresado 4**

**ATG:** Vamos a pensar en la propuesta de evaluación.

**Egresado:** "Mira así como yo veo la situación; si las personas que lucharon hace un siglo y dieron su vida por la creación de sindicatos, ahorita vieran en que acabaron estos sindicatos, yo creo que se habrían suicidado, porque no creerían que la situación sindical creciera de esa forma; me refiero a muchos maestros que están trabajando aquí y que están sindicalizados, luchan a toda costa por mantenerse en su puesto, y se refugian en el sindicato para lógralo.



**...Yo pienso que así como se nos convoca para inscribirnos en una Maestría, así habría que convocarnos para dar clases porque existen muchísimas personas que son capaces, que luchan por dar clases y no simplemente por ganarse un salario, sino que quieren dar clase, y creo que nos sobrarian dedos, de gente que estaría dispuesta a dar clase con una calidad extraordinaria, y además que esta haciendo investigación.**

**Pero creo que lo que ha faltado aquí, es gente que no te diga como hacer investigación, sino que este haciendo investigación, que te enseñe por medio de lo que esta haciendo al investigar. No existen maestros haciendo investigación en estos momentos, pero si te dicen como investigar.**

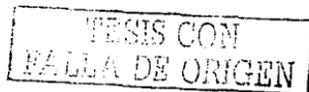
**... Y entonces para mí, obviamente se tendría que pensar en otro tipo de evaluación, y estar renovando en continuación a la gente, porque cuando nosotros nos sentimos seguros en un puesto, ya no sentimos que damos lo que estamos dispuestos a dar"**

**ATG: Regreso a esta situación: ¿cómo detectar a esta gente, cual seria tu mecanismo de evaluación?**

**Egresado: "Mira, yo pienso que deberíamos darle la palabra al alumno; porque el alumno es quien finalmente soporta o se enriquece con la práctica de un docente; es el alumno quien paga los platos rotos, o el que sale airoso después de un seminario.**

**Entonces es necesaria una evaluación que permita plasmar todas esas inquietudes de los alumnos, para mi seria lo ideal.**

**Ese instrumento... ¡Mira son las mismas preguntas que nos hicieron desde el primer semestre, hasta el cuarto semestre!, así rigida, así cerradas y sin posibilidades de dar opiniones de este tipo ...Entonces estaria la solución en dar la palabra al alumno, porque**



el alumno esta viviendo todo, yo como autoridad allá abajo puedo decir, *yo veo esto, pero es al final el alumno es quien paga los platos rotos o lo contrario.*"

**ATG:** *¿Cómo lo haría la coordinadora X, porque finalmente la coordinadora te diría: que está oyendo rígido o no té está oyendo, entonces cómo hacer esta otra forma, para escuchar al alumno diferente, insisto si es que existe tu propuesta?*

**Egresado:** "Por lo regular la gente que actualmente cursábamos la Maestría trabajamos en la mañana, y cursamos la Maestría en las tardes, y por lo regular en estos cuatro semestres fue difícil podemos poner de acuerdo sobre cierta problemática que se presentó a lo largo de los cuatros semestres, entonces una forma sería permitir que se den estos espacios, **permitir esos espacios, como se permite por cuestiones normativas los Coloquios**, en donde se plasman ideas sobre las investigaciones que se hacen, de esa manera, no precisamente en un coloquio, pero dar un espacio para que los alumnos abiertamente expresen sus puntos de vista sobre ciertos profesores... pero yo *creo que eso es temible* por todos: tanto por autoridades, como por alumnos, por represiones de los propios profesores, pero creo que es necesario evaluar dialogando, en la medida **que no tengamos miedo a estas observaciones podríamos crecer...** yo creo que un espacio en donde no necesariamente tendríamos que hacerlo por escrito, no necesariamente tendríamos que hacer un documento donde quedara plasmado, pero si dar la voz desde este espacio al alumno."

**ATG:** *¿Cómo se llamaría este espacio?*

**Egresado:** "Yo propondría un foro de discusión: donde terminando un semestre, todos pudiéramos reunirnos y que se nos pudieran hacer observaciones, a los alumnos: ¿en que estamos fallando, en que no le echamos ganas? En esa medida podemos avanzar hacia una madurez académica. Y creo que todos, los que constituyen la autoridad en la Maestría, porque al final lo único que hacemos es estar cuchiando en los pasillos."

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**ATG:** ¿Tú estarías en estas conferencias?

**Egresado:** "Sí"

**ATG:** hablando operativamente; ¿cómo sería la evaluación de diálogo, discutiendo en un salón?

**Egresado:** "Yo creo que de alguna manera tendríamos que organizarnos, para dar la voz a todos, porque por lo regular son solamente algunos los que hablan siempre, y siempre por lo regular algunos se quedan callados."

**ATG:** ¿Cómo, perdón que insista pero; cómo sería ésta organización?

**Egresado:** "Pues yo pienso que cada quien le tocará un turno de hablar, y así necesariamente tendrías que hablar: sobre como te fue en el semestre pasado, cuando te dirigen la palabra, "*haber tu vas a hablar*", entonces es necesario hablar, yo pienso que el dar la palabra significa eso: garantizar que ese alguien hable, y no sólo que ciertas gentes hablen, ciertas personas hablen, entonces yo creo que ir puliendo esto, nos permitirá caminar todos, y no nada más por un lado los estudiantes, por un lado maestros, o ciertos grupos de profesores por el otro lado, los que la juegan como autoridad por otro yo creo que ha habido ciertas experiencias no normativas que nos permitirían comunicarnos ¿no?"

¿Sabes cual es el miedo de los que están como autoridades?, el que los alumnos se organicen, el que los profesores se organicen.

Por ello no se le da la palabra al alumno porque tenemos miedo a que, a partir de eso se empiece a organizar, y no creen problemas, cuando podemos ver la situación desde otro punto de vista que esos mismos maestros y alumnos, que ahorita están en la Maestría pueden presionar y cambiar esta estructura, no se nos a visto como elementos que

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

podemos formar alianzas, sino se nos ha visto como elementos que podemos traer problemas y que podemos romper con esa estabilidad normativa dentro de la institución, si me explicó, todo lo que te digo de darle la voz a al alumno y que el alumno participe tiene que ver con una forma diferente de ejercicio del poder, obviamente que si tu partes de esa forma de ejercicio de poder, como lo ven desde los que ejercen la autoridad, entonces no van a dar cabida a esta forma de evaluación, para ellos es significante y tranquilizante esta forma cuantitativa de evaluar a los docentes, y no pasa nada, por que así está tranquilo mi puesto, los maestros tienen trabajo los alumnos no prnestan.”

ATG: Algo que agregar que nos este faltando

Egresado: “No nada, **la sal de vivir, está en las utopías**. Yo creo que los hombres que han hecho, que han aportado progresos a la que llamamos civilización, han aportado por las utopías, han vivido de las utopías, y sino viviéramos de las utopías, no estaríamos, no podríamos ser seres humanos, esto forma una parte importante de nuestra razón de ser, esto podría ser una utopia, pero precisamente, sino pensáramos en esto, caeríamos en el pesimismo de no poder hacer nada, porque ya esta institucionalizado todo, y yo creo que básicamente es lo que nos da ganas de vivir, y decir si podemos, entonces bienvenidas las utopías, ojalá nunca las hagamos morir, ¿no? si las hacemos morir, entonces, morimos con ellas.”

ATG: Esta es la utopia de UN EGRESADO y quedará plasmada, y por accidente o no, ya es parte de mi utopia.

Para todo ello requerimos de cierta fuerza potencial y cinética de competencia sociodiscursivas, para acceder a esta propuesta de evaluación dialogada: es necesario resignificar los juegos de poder dentro de la Maestría a través del reconocimiento y la consensuación de éstos, resignifiquemos nuestras prácticas de diálogo dentro de la Maestría.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## 2.1 Definición de poder y tipos

La definición de poder<sup>53</sup> a manejar para términos de lecturización hermenéutica en la presente tesis, se entenderá cómo la fuerza potenciadora (voluntad), o cinética (acto), dotante de hacernos competentes así como: conscientes de competencia, frente y con el otro; constituyendo un sentido de ser ahí, en el mundo; éste se construye a través de la interiorización: racionalizada, alfabetizada, significada, resignificada, dialogada, lecturizada y puesta en juego dentro en un mosaico móvil<sup>54</sup>

El poder requiere por ende de una formación<sup>55</sup> de sujeto, para saberse con las competencias de las cuales sé es propio, pero inclusive para saberse dotado de poder (ego-

<sup>53</sup> Para saber más de Poder y la relación que se establece con la formación ascética, para el gobierno personal y posteriormente el control sobre relaciones sociales. Leer Foucault, Michell, Vigilar y Castigar, edit Paidós, D.F. México, 2000, Estética Ética y hermenéutica, Edit. Paidós, 2000, y Historia de la sexualidad II y III. Edit S XXI, 1996.

<sup>54</sup> Planteo la idea del mosaico móvil, como una manera de dar cuenta de las plataformas sociales, en las que los sujetos se encuentran en comunidades: donde cada una de ellas, se moviliza y se intersecciona entrando en puntos de contacto lingüístico entre sí, a través del lenguaje alfabéticamente apropiado, construido por miembros discursivos de la comunidad comentada inmersa en el mosaico móvil con límites bien establecidos semántica y semióticamente. Término acuñado de A Hargreaves Profesorado, cultura y posmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado). "cap. V Mosaico Móvil" Edit Morata, Madrid España

<sup>55</sup> Entender la formación, como aquella apropiación alfabetizadora, lecturizada de vida endo-exo-endo-exogenada para la pervivencia social, en nuestros mosaicos móviles, donde nos encontremos como migrantes estacionarios.

La formación es una práctica de vida personal significadora y resignificadora, de nuestras relaciones de pervivencia social, para el estar ahí, dentro del espacio discursivo (comunidad lingüística dialogante), donde nos encontramos.

Desmitificar la idea de que la formación es escolarizada, o que es una práctica que viene de fuera y que se nos forma estará dada en función de la idea del esquema ego-endo-exo-endo-exogenación el cual demuestra como un primer paso para hablar de la formación la voluntad del yo sujeto para introyectar un mundo o elementos de la realidad y por tanto en la medida que en el sujeto desee entrar en el proceso de comprensión (endogenatorio), mediante la disposición a abrirse a la lecturización introyectora de los elementos; icónicos-simbólicos, en una comunidad lingüística, lo que permite a los sujetos la habilidad estratégica de poder estar ahí con un sentido ya reconocido a través del diálogo, en el espacio comunicativo (no exento de tensión, ni de espacios donde la comunicabilidad se pierda).

La formación será entonces posibilitadora estratégica de pervivencia en los mundos de la vida.

endo-endo<sup>56</sup>), una significación con el poder de ser uno, frente y con los otros, dando esto la posibilidad de dotarnos de una ubicuidad sociodisursiva en el mosaico móvil donde nos encontramos posicionados (y poder ser migrante, hacia otros mosaicos móviles).

## 2.2 ¿Cuáles son los juegos de poder que les toca y nos toca jugar, como miembros de un mosaico móvil?

Por principio de cuentas, encontramos con la alfabetización sociodisursiva<sup>57</sup> formadora de competencia discursiva, para leernos y leer a los otros, alfabetos pues de los mundos de vida ubicantes del sujeto y sus roles, leer como juegan con sus potencialidades de ser: nosotros y ellos, en sus factum, costumbres o hábitos socioculturales constituidos desde sus mundos de la vida, entender sus encuentros a través de sus puntos de contacto discursivos, por otra parte cómo se intersectan y entran en tensión, entre otros mosaicos móviles, y de ésta manera si es del interés del discursante, poder migar formando parte de ésta comunidad lingüística, asumiendo con ello sus interacciones dialogadas con los otros

<sup>56</sup> Esto implica una introspección de ser, para reconocerse, lo anterior no niega la exterioridad del proceso formativo al culturizarlo, pero reconoce que ese proceso parte de la autoconstrucción cultural (de ser posible, dado que para la construcción de la cultura se dialoga con los otros), la cual posibilite al sujeto a saberse de sí, posible de, que contiene en sí poder. [Hargeaves, A. Profesorado, cultura y posmodernidad, (cambian los tiempos, cambia el profesorado). "cap. IV las paradojas Posmodernas, 5 el yo ilimitado, edit Morata.] dueño de todo, el poder llámese intelectual, el mismo biopoder, el poder, la economía social, todo poder tiene límites, cercos semióticos y semánticos. El autoreconocimiento del que hablo implicaría reconocer nuestras potencialidades, y también nuestros límites en los juegos de poder sujeto, esto implicaría reconocer nuestro papel ego-endo-eno, es por ello menester no perder en este juego de autoreconocimiento nuestra otredad, para la ubicuidad de poder que nos toca jugar y nuestra postura política desde la cual podemos construir nuestra visión horizontal y de praxiológica dialogante con los otros.

<sup>57</sup> El término se utiliza a partir de Paul, Jaime, Lanksncar, Colin, Hull, Glynda. El nuevo orden laboral detrás del lenguaje del nuevo capitalismo "Cap. Alfabetismo sociocultural, discursos y el nuevo orden laboral 1-131, cap. 6 cuento de una Villa El capitalismo global en Nicaragua apartado III Alfabetismo crítico y el cuarto Mundo. Edit. ALLEN & UNWWI donde en su lectura acerca de la sociedad, la formación y la construcción del discurso pedagógico enuncia: la relación que se establece entre los miembros de un contexto específico delimitado semiótico-semánticamente, en relaciones donde se juegan con dispositivos propios de un campo construido a partir de reglas de regulación de discurso, que implica para un sujeto apprehender estos dispositivos si se pretende estar en el contexto, esta alfabetización se logra si el sujeto es capaz a través de la socialización comprender, las reglas de regulación y enmarcamiento del discurso que le posibilitan a entrar en "un que decirse" con los otros.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

mosaicos móviles, con los que también tendrán contacto y supraposiciones culturales desde sus ejercicio de poder.

Dado que en los mosaicos móviles, los ejercicios lingüísticos sociodiscursivos de construcción de mundos de la vida de sus miembros y su economía<sup>28</sup> de poder se socializan de diferentes maneras; desde un autoreconocimiento pasando observancia de la otredad, entendiendo cómo en estos mundos de la vida se juega y se socializan económicamente hablando, él [y/o] los poderes se; ejercitan y regulan a través de reglas escritas o no, dentro de los mosaicos móviles y pese a que estas reglas existan, el poder puede ser ejercido por los sujetos de diferentes maneras, aquí comentamos las que se observaron, arroja la presente investigación; manera punitiva, equipresencial, indiferente, oculta, carismática, se gestan y se hacen presentes dentro de estos mosaicos móviles.

Pasaremos por ende a la explicación de, cómo se dan las reglas de regulación del poder y las prácticas sociodiscursivas, con respecto a estas pautas de regulación, asimismo; observar como estas prácticas regulativas marcan las pautas de relación de poderes, para posteriormente analizar los tipos de poderes observados en los sujetos inmersos dentro de la institución, y finalmente determinar cuáles existen dentro de la Maestria así como pensar en la emergencia del reconocimiento de otros poderes y sus sentidos de estar en la institución, para transformar las actuales prácticas en nuestro mosaico móvil de la Maestria, preparando con ello el contexto para la evaluación dialogada y para el propio diálogo dentro de la Institución.

### **2.3 Regulación no escrita.**

Las reglas de reconocimiento de estas relaciones de poder, no se encuentran de manera explícita en normas reconocibles por todos (escritas), sino que son descubiertas a veces sólo

<sup>28</sup> Explicándolo administrativamente, la economía es la manera en que la distribución de las fuerzas, poderes y capitales se da de una forma eficiente y eficaz para responder a la economía del cuerpo social (Vigilar y

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

siendo parte del mosaico móvil (y a veces ni ahí), con el trayecto de la socialización, se construye la alfabetización discursiva de tal manera que se vuelvan reconocibles las formas de relación de los poderes dentro de un mosaico, vale la pena resaltar que estas reglas no escritas en las relaciones de poder, son las peligrosas en el entablaje de las relaciones sociodiscursivas, porque son estas las que crean los vacíos de lo impensable, donde por lo tanto es necesario pensar lo imposible dentro de lo posible pensado para construir las reglas de distribución, realización y regulación de poder no pensado, en esta situación se esta a expensas de los excesos y los abusos de poder, y por ende se dan de forma más frecuente estos abusos y "sin conciencia de ello", no es un escenario faustico, sólo estamos estableciendo que ante lo no escrito existe un caldo de cultivo para lo no pensado pensable: por lo tanto, sin reglas de regulación de poder estandarizada en una norma, se corre aun mayores riesgos de someter las relaciones de socialización sociodiscursiva al abismo de la incertidumbre, y del desborde de la punición<sup>59</sup> inconsciente, esto trae como consecuencia perdidas en la economía social y el detrimento de la organización propia del mosaico.

#### 2.4 Regulación escrita.

El poder en una relación de miembros clara y tácita, sus reglas de reconocimiento, "del cómo" podemos adaptarnos y encontrarnos en nuestros mundos de la vida, estaria dado por reglas escritas de reconocimiento simple, dando pautas de conductas de cómo movernos dentro de un mosaico determinado.

---

Castigar. Michell Foucault), en Berstein las reglas de realización y las reglas de distribución, que para su caso, él maneja para la construcción de discurso en las escuelas primarias.

<sup>59</sup> Cabe dejar claro que la punición no es satanizable, la labor de un docente " requiere a veces para un buen ejercicio de docencia de la punición", para que el alumno salga de la mediocridad en la que se encuentra, por lo tanto es válido exigirle.

Por otra parte el alumnado de la realidad entrevistada, reconoce la necesidad de que se le ejercite la punición y la acepta, cuando el docente en cuestión se ha ganado el derecho de ejercitarla, por su grado de poder conocimiento o poder carisma, estos docentes son consensuados por el alumno y entonces asumen la punición de estos, mediado por un interés consensuado en las reglas de realización y de regulación de poder: tal vez, casos donde se requiere ser víctima del docente.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

En tanto las regulaciones no escritas, son más difíciles de comprender (exo-endo-exogenar), sólo la misma socialización alfabetizará al sujeto de las reglas de relación, regulación, distribución de poder, de prácticas de vida dadas y necesariamente comprensibles, si pretende pervivir en un mosaico móvil con estas características (es decir; casi todo mosaico tiene en sí reglas no escritas, vacíos de lo no pensado en cuanto a las relaciones regulatorias del poder, prácticas de vida ).

Es por lo tanto, es recomendable la construcción de estas regulaciones tácitas o escritas, para; nuestra intervención consciente dentro de un mosaico móvil, nos deje los menos sobresaltos posibles ante las relaciones y las reacciones discursivas de sus miembros, incluso encontrar; enlaces de proximidad (atractores sociodiscursivos, a través de dispositivos comunes de lecturización).

A continuación las descripciones conceptuales de los poderes, y factores intervinientes de poder presentes dentro de la relación propia del mosaico móvil en estudio, la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón, no negamos que existen más.

## **2.5 Poder punitivo versus equipresencial**

- **Poder punitivo.**

En las relaciones sociodiscursivas, los miembros del mosaico móvil de la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón, se encuentran entre sí con poder, es decir; están con la fuerza generadora que mediante el reconocimiento de las reglas y las formas de socialización de los mundos de la vida deciden jugar entre sí, así hacen ejercicio del poder.

En el caso del poder punitivo, es un ejercicio donde se presenta un subyugador y un subyugado, por status, por rol, por erotismo, pero siempre existe uno quien ejercita su rol de dominador, controlador de las situaciones, es quien somete al otro; donde también

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

existe un sometido, éste decide tomar el papel de quien (aparentemente) no tiene control de las situaciones, dentro del juego de fuerzas de relación social.

Los papeles de los sujetos inmersos en esta relación de poder punitivo, están de la siguiente manera:

Un sujeto es quien tiene la iniciativa (entiéndase: grupo elite, persona o cohorte) quien decide como son las formas en que se dan las relaciones de socialización dentro del grupo de miembros que conforman esta asociación discursiva.

Por su parte el sometido, el subyugado, el controlado, quien recibe la punición aparece como quien no tiene control de su situación, quien no puede hacer más, quien sigue las indicaciones (instrucciones y ordenes.) dentro de la relación sociodiscursiva (como ausente de su fuerza, de su poder, en la lucha de control), pero lo cierto es que el también esta ejerciendo una fuerza, esta tomando un papel, esta teniendo una voluntad y la esta convirtiendo en acto, el adoptar el sometimiento, por cubrir así sus intereses inmediatos o mediatos.

El sometido, jugando en un acuerdo de ser sometido, ser controlado, ser poseído por el control del otro, toma el papel de quien no posee poder de control (pero posee un poder, al ser sometido lleva el control del sometimiento de sí, la contención de sí<sup>60</sup>, el que tiene un arma en la cabeza salva su vida, sometándose a lo que le dicta el que la posee), un amo y un esclavo, un maestro y un alumno<sup>61</sup>; es decir: los dos contienen la capacidad ambivalente de ser, esclavo y amo, y de dejar de serlo.

El maestro que se reconoce como punitivo, y el alumno que se reconoce como punisionable. Cabe aclarar que esta relación de reconocimiento, es sólo un ejemplo basado en los testimoniales de los actores del juego interaulico de la Maestria, pero de aquí se

<sup>60</sup> George Bataille, *El erotismo*, Tus Quest, Madrid España, 1999.

<sup>61</sup> Ante la pregunta ¿quién tiene el poder en el aula? La respuesta de 8 de 10 miembros entrevistados "es el maestro, este es un poder vertical de arriba hacia abajo".

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA 79

desprenden dos cuestiones interesantes; ¿No podrá haber un punto neutro, en esta relación M-A? Y ¿Por qué a la inversa, es decir; dotar al alumno de la punición y al maestro de ser punible?

Es necesario por tanto desmitificar, la falsa idea de que el poder desaparece de uno y existe en el otro, lo que ocurre es un reconocimiento de rol en tanto el uso del poder, y el encuentro radica en ésta forma diferente de encontrarse con el poder del otro.

#### • Poder equipresencial

El poder equipresencial, se piensa al menos en un ethos discursivo, (tal vez porque en la realidad es difícil de ser observado y por ende de ser pensado) más que una realidad discursiva, la posibilidad de que la tensión que media las relaciones de poder, se encuentren tensionadas de manera equilibrante, donde la presencia de uno no eclipse al otro, en el encuentro de la socialización de poderes, dotándolos a ambos de la competencia comunicativa: hablarse, escucharse y decirse.

La equipresencialidad permite a los hablantes leerse entre sí, esta lectura nos llevará a la dinámica del diálogo que posibilite; un discursivo socializador de los elementos de reconocimiento de las relaciones constructoras de mundos de la vida de forma democrática, donde las reglas de distribución, de realización, así como de instruccionalización sociodiscursivas equilibren sus fuerzas tensionantes.

La relación equipresencial, implica competencias discursivas equipresentes, de poder conocimiento, rol, status o relación vertical horizonteable, (relación; alumno-maestro), donde alguno de los miembros deberá alcanzar las competencias del otro, y el otro deberá asumir los vacíos de competencia del primero, evitando con ello abrir brechas discursivas en la comunicabilidad discursiva conscientes, claro está que existe en uno y el otro (para

---

Para el caso del maestro "es un poder vertical de la institución, en representación de la coordinación".

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

el caso de la relación de diálogo maestro-alumno, y maestro-institución); quien posee discurso (maestro) y el otro lo está aprehendiendo (alumno), sin perder la verticalidad si es el caso de la relación, permitirá una discursividad menos desequilibrante, incluso en la apropiación y socialización conocimientos, esto permitirá una equipresencia en la dinamicidad propia del proceso aprehender-aprehender; áulico o extraáulico, sin negar que podrían haber otros factores intervinientes en la relación equipresencial; como el carisma, y todo ello se encontrará mediado por los intereses consensuados de la equipresencialidad de los miembros discursantes en la comunidad discursiva.<sup>62</sup>

## 2.6 La relación de poder indiferente, u oculta.

La relación de poder indiferente, u oculta; me parece la más arriesgada de todas<sup>63</sup> puede propiciar la balcanización intramosaico y pérdida de la identidad lingüístico-comunicativa de la Maestría, lugar propicio para que ante la tierra de nadie, el poder punitivo sea adoptado por cualquiera dentro del mosaico, o por otros miembros de otro mosaico móvil quien se superponga ante esta balcanización, esto es provocando, por dejar fisuras comunicacionales, la posibilidad del ejercicio de poder punitivo de los otros, quienes podemos llamar cohortes de poder, quienes adopten el control de la organización del mosaico, mientras los miembros del mosaico móvil se encuentran más preocupados por defender sus religares particulares, sin dar cuenta de la punición de la que se está siendo objeto, así como la invasión de sus espacios de diálogo o intervención<sup>64</sup>

<sup>62</sup> En el apartado de **Diálogo emancipador emancipado**, se especifican los elementos del ethos discursivo que se requieren para una equipresencialidad, aquí solamente dire de manera general, que se requiere de la apropiación discursiva del yo, a través de una socialización alfabetizadora, para una autoalfabetización. Para conocer más acerca de Diálogo y la emancipación Giroux, Henry, Teorías de la reproducción y la resistencia de la nueva sociología de la educación análisis crítico. Adorno, Theodor. Educación para la emancipación. Cap. II filosofía para profesores 31-127, edit. Morata, 2000.

<sup>63</sup> Presenta un fenómeno parecido a la ausencia de la norma no escrita en la regulación de poder, es peligrosamente inconsciente, la toma de posición de poder.

<sup>64</sup> Lo que administrativamente hablando es un derroche de la economía del cuerpo social que conforma el mosaico, por la lucha de alcanzar el poder control del mosaico móvil o por la defensa de su propio espacio balcanizado, construido bajo los cimientos de una idea regular particular, apologizada por miembros clericales de ésta (otros alumnos y a veces maestros apólogos de la doctrina), derroche que va en detrimento de la posibilidad constructora de identidad del propio mosaico, así como su consolidación creadora de

Debe quedar claro por tanto, que al presentarse la indiferencia ante los puntos de contacto discursivo se conforma un caldo de cultivo para las cohortes elites de poder, quienes toman sin miramientos el control de los otros miembros y sus relaciones.

La indiferencia crea una mayor posibilidad de control y sometimiento de los miembros de un mosaico móvil<sup>65</sup>, no asumir la necesaria consciencia de poder identitario como miembro de una organización, interrumpe el diálogo entre los miembros del mosaico, colapsando las vías de comunicabilidad y cerrando la posibilidad de la interacción de poderes, balcanizando las relaciones dentro del mosaico secularizando las relaciones y las formas de pensamiento en bandos de religare.

## **2.7 El poder de religare y carisma, una relación comprometedora**

### **• El poder de religare**

Este poder se da en la balcanización discursiva, ante la imposibilidad de un ejercicio democrático de poder equipresencial y en el caso de las instituciones académicas, por falta de lenguaje basado en constructos epistémico-teóricos se opta por el lenguaje estético primordialmente emitido por sujetos con carisma estético (en Kant la estética es: el jugar con la sensibilidad del sujeto<sup>66</sup>).

---

conocimiento y diálogo, todo propio de la comunidad de miembros de lenguaje discursivo identitario del mosaico.

<sup>65</sup> Los maestros de una institución, no dando cuenta de sus posibilidades de relación de poder identitario, como miembros de un corpus académico, llámese cuerpo colegiado independiente de la mirada de la autoridad, estos no construyen lazos comunicacionales entre sí como comunidad lingüística académica, no se reconocen y son presas fáciles de partidos políticos, supervisores y directivos.

<sup>66</sup> Foucault Michel. Estética, ética y hermenéutica, Edit Paidós y DF Mexico, 2000.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**El poder de religare,** tiene como características formar bandos de relaciones por pensamiento, carisma que se van construyendo dentro de un mosaico móvil en formas de relación que se encuentran construidas por bandos abanderados y estandarizados por una postura a la cual deciden sujetarse, ésta puede ser; ideológica, política, religiosa, estética o figura carismática.

Esta forma de poder construye relaciones de balcanización entre los sujetos de un mismo mosaico móvil, se disputan entre sí el poder de control-dominio, se encuentra en constante desafío interno y en disputas, anacronizando las relaciones dentro del mosaico, debilitándose entre los mismos bandos de religare, permitiendo que otros mosaicos sometan al balcanizado, o que por fin alguien dentro del mosaico balcanizado logre dominar y someter a los otros miembros del mosaico, mediante el poder punitivo (la cohesión del ejercicio de punición).

En este tipo de poder, la consensuación se elimina, la equipresencia se olvida y las disputas son las formas como se socializa. El poder control, el poder conocimiento, el biopoder, se derrochan en pos de construir estrategias particulares, por parte de sus miembros del mosaico, para construir sus formas de supervivencia.

• **Poder carisma.**

Este poder puede o no balcanizar las relaciones de un mosaico móvil, permite o aparenta la consensuación de las reglas de regulación de poder, algunas veces las sustituye y las oculta tras y los juegos estéticos., de quien lo ejercita.

No negaremos que el poder carisma, no necesariamente lleve a someter.

El poder carisma, también es un juego de seducción erótico a la inocencia de quien sabiéndose carismático, someta a los otros sujetos de religare ideológicos y su propio

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

telhos, es un sujeto que independiente su rol en la relación de poder; sometido, sometedor o equipresencial, sabiéndose estéticamente carismático. adopte esta característica para garantizar la pervivencia propia del grupo al que pertenezca.

Por otra parte puede darse el caso, que los miembros de su comunidad adopten el carisma, como forma de relación regulativa de distribución sociodiscursiva, y que tal vez estos miembros que consensuaron la legitimación del poder carisma como forma de relación, pueda prescindir de otras formas de poder (poder conocimiento académico o biopoder).

Este poder carismático, hace que adoptemos incluso la punición como un elemento terapéutico (*te regañó para ti bien*), la punición terapéutica si abigarra al sujeto, lo somete y lo subyuga, pero ésta punición se encuentra consensuada con el otro u otros miembros de la comunidad lingüística en pos, tal vez de resignificar sus prácticas formativas.

## **2.8 El poder institucional y la posibilidad de creación de identidad**

Este poder se ejercita desde; una postura ideológico política (teórico práctica) ontho-axiológicamente construido, para la direccionalización de sentido de los miembros que conforman el espacio sociodiscursivo, así como los sistemas inmersos dentro de la institución.

Este poder genera un sentido relacional consensuado (en el ethos al menos), via los valores interiorizados por los miembros inmersos en el proyecto institucional, las reglas de regulación, enmarcamiento y clasificaciones constituidas para apologizar el telhos de la institución, para nuestro caso hablaremos de las instituciones académicas, las cuales tiene el sentido socializador del capital cultural y la socialización en otros espacios laborales de los miembros constitutivos del corpus académico-estudiantil, quienes son adquirientes-dialogantes y socializadores de capital cultural, en su sentido de institución académica, así como las formas discursivas que estos miembros hagan de sí.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- **Poder identitario: Génesis de la equipresencialidad logro de adquisición de competencia alfabética y lingüística.**

Este nace posiblemente de la equipresencialidad, es el poder que da como sentido de pertenencia de una comunidad lingüística, donde la comunidad institucional misma se reconozca<sup>67</sup>, creando así lazos comunicacionales, no exentos de tensión, discrepancias y de disertación, máxime en espacios pluriculturales como es el caso de la Maestría en Pedagogía.

El poder identitario nos consolida como mosaico y miembros de un mosaico conformante de una comunidad lingüística, para ello se requiere el poder de alfabetización, el poder de competencia lingüística, el poder conocimiento,; la capacidad por ende de la lectura de los espacios epistémicos y socializantes, no pensados y pensados esto es; la lectura de las propias fisuras lingüísticas, así como las relaciones de no acuerdo dentro del mosaico, las cuales pueden presentarse dentro de las relaciones identitarias.

Las relaciones de identidad no están ausentes de conflictos y tensión, estos se aminoran leyendo los vacíos, en las reglas de regulación de poder en una relación sociodiscursiva, cerrando lo más posible las fisuras, evitando lo no pensado como vacíos de regulación de poder, evitando con ello dar competencia a otros de venir a decir; lo que se debe decir, construyendo lo posible de ser dicho por creación propia del mosaico, y constituido de la consensuación de los miembros de la comunidad lingüística, sin la necesidad de la importación discursiva y mucho menos la imposición discursiva, ante la imposibilidad de constructos discursivos propios.

---

<sup>67</sup> exoendogenación, endo-endogenación, endoexogenación, conformadora de una identidad interna del mosaico móvil. Exo-exogenación: conformadora de una identidad lingüística ante otros mosaicos móviles. Giroux, Henry. Teorías de la reproducción y la resistencia de la nueva sociología de la educación análisis crítico. Adorno, Theodor. Educación para la emancipación. Cap. II filosofía para profesores 31-127. edit. Morata, 200

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

El poder identitario, implicaría una relación democrática equipresencial, donde las reglas de regulación del poder se den; manifiestas y claras para evitar los vacíos de regulación, eliminando la posibilidad de los excesos y los protagonismos, consolidando así un espacio sociodiscursivo de comunidad lingüística con su propio lenguaje, y sus dispositivos discursivos construidos; para y por, su mosaico móvil (institución académica). Endógenamente constituido, así como exógenamente proyectable.

## **2.9 El poder del maestro y el alumno.**

El poder del maestro dentro de una institución académica, así como del alumno se encuentra mediado por las regulaciones y espacios de socialización e identificación que la institución académica les dote, pero a su vez ellos tendrán la posibilidad de encontrarse en relaciones de poder mediadas por el aula, y la autonomía de cátedra presente.

El maestro y el alumno se encuentran atravesados por demasiados poderes, que les dan una identidad; académica e institucional, así como de ser seres sociales (hijo hermano, esposo, ), construcción de identidad dada por los encuentros en otros mosaicos móviles, donde los mismos se han encontrado socializándose en otras instituciones como son: la familia, la iglesia, que van determinando de qué manera sus prácticas de vida se desarrollan, es decir; el poder del alumno y el maestro estarán determinados por las relaciones de identidad, y formación de identidad cultural construidas en sus prácticas de vida, esto dependerá de cómo introyectaron la norma en; la casa, la iglesia en su trayectoria de formación académica, en otros espacios laborales . con qué otro tipo de poderes se encuentran dotados, cuál es su capacidad intelectual, sus factores emocionales, socializantes, afectivos, todo esto afecta en las relaciones con los docentes y alumnos en el proceso Aprender-Aprender.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## 2.10 La relación entre los poderes en la Maestría: de la presencia a la emergencia.

Leamos cuales con las relaciones y procesos de poder que se dan dentro de la Maestría, así como otros poderes (como el poder identidad), si pretendemos llevar a cabo la propuesta discursiva dialogal de evaluación ejercida por los compañeros entrevistados.

Primero ante la pregunta; ¿qué es el poder?

Docentes y egresados respondieron de manera conjunta con excepción de dos casos<sup>66</sup>, el poder es una práctica punitiva vertical.

"Docente 1 ..."Yo a través del proceso de comprender la teoría de la resistencia, tiene que ver con esta percepción, como se da y como se maneja el poder en la educación, y por ello cuando trabajo estas situaciones, planteo el asunto precisamente porque me encuentro frente a estas situaciones del poder y los ideales personales.

Déjame decirte que soy de la universidad crítica democrática y popular de la universidad autónoma de Puebla, todo trayecto universitario que sé tiene da una visión de mundo, una visión de información, de universitarios, pero supeditada a un proyecto; político-educativo, del PC; del Partido Comunista, pero que esta atravesado por lo juegos del poder entre el estado, y los grupos universitarios.

Osea que tenemos todo una gente formada en los setenta, tiene mucha experiencia de esta lucha de poder y además al interior mismo de la institución, se generan los proyectos, se forma un proyecto educativo de universidad, visión de futuro, visión de mucha perceptiva, pero nosotros teníamos que ser profesionistas, en mi caso; los psicólogos eramos sujetos que íbamos a agudizar las contradicciones sociales, para generar los cambios sociales.

¡No olvidarte dentro de una célula había toda una formación marxistas, esta crea una postura de izquierda, si, al interior se daba la lucha por el poder de los propios de izquierda, porque no era hegemónico, había un partido, el partido comunista, pero albergaba también troskistas, maoístas, esto es; que había de todas las izquierdas que pudiesen encontrar dentro del partido.

Yo percibi estando en la preparatoria, la hegemonía del poder comunista, esto se ve ya no era el estado, ya no era el PRI, ya no era todo ello, ya no eran los grupos de derecha, estos grupos, se habían perdido al interior del partido, pero ahora dentro, del propio grupo vivíamos la hegemonía del poder del propio partido comunista, entonces; el partido comunista era el hegemónico, ellos tenían el dominio y se tenía que hacer lo que ellos decían, y entonces habíamos gente muy crítica. Es decir; dentro de la izquierda, habíamos críticos que no nos parecía que se nos impusieran cosas, sino que queríamos ser sujetos participes, actores que no fuese el partido comunista que hubiese recibido la consigna de del PCUS, y que del PCUS bajara al PCM, y del PCM al PCP, Partido Comunista Poblano y de ahí a la célula futana y a la célula perengana.

Nosotros los veíamos, eran acusaciones fuertes que se daban, pero eso a nosotros no nos interesaba, lo que nosotros queríamos hacer era otro tipo de cambio, si nos conformamos como independientes, pero al final de

<sup>66</sup> A excepción de dos informantes con formación; gadameriana, Foucaultiana y hermenéutica; quienes me manifestaron, "el poder esta en todos"; y "todos hacemos uso del poder en mayor o menor medida", "todos ejercemos poder", los demás respondieron que el poder es un ejercicio punitivo, que va del maestro al alumno, y de la institución al maestro.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

cuentas, nos dimos cuenta que no había posibilidades de los militantes de hacer algo, por que la propia hegemonía de poder educativa no nos los permitía, tenían que incorporarse otro partido para hacer las negociaciones, entonces nos incorporamos al troskista, porque en el troskismo si se daban los procesos democráticos, los procesos de discusión de una célula tenía que discutir sobre el problema A, y dar su punto de vista y enviarlo al Buro, para que en el buró se discutiera las 50 propuestas de cada célula y entonces, desde ahí, decir, el consenso.

¿Por que crees que me encanta Habermas?

Entonces el consenso, esta ahora, y nos sometemos todos a cumplir lo que el consenso decía, entonces todo tenía una lógica de uso de poder diferenciado, totalmente entre lo que era una célula del partido y una célula de lo que era el partido del PRT, entonces eran dos posturas totalmente distintas, y fue una de las razones por las que nos incorporamos al partido de los troskistas los independientes, nos permitía a nosotros también, aparecer por que teníamos voz. Los independientes dentro del propio partido. El respetar nuestra postura, era la que en colectivo se aprobaba, se echaba a andar y si no se echaba a andar era porque el colectivo así lo consideraba y entonces se discutía. El planteamiento era: "una cabeza sola no piensa de forma correcta" porque no todos ven lo complejo de la situación social, y no todos viven la mismas circunstancias, entonces; que se boicoteaban en la fábrica Fulana de tal y si sabíamos que ahí había antecedentes de agresión, y de cuestiones problemáticas de intervención policíaca, se generaban problemas muy serios, a que si alguien decía: no, yo provengo de esa fábrica y ahí estan organizados así y así, entonces los demás aunque habíamos dicho que en esa fábrica se Volantea y había alguien que nos daba elementos para pensar que si íbamos a volantea, mañana vamos a caer a la cárcel, eso iba en contra de nosotros, porque trabajamos en clandestinidad, con todos los procesos de clandestinidad, muy interesante. Pero todo esto nos los dio conocer el poder, y como se maneja, es decir: la unidireccionalidad, diversidad, la participación, la no participación, todos estos elementos.

Entonces esto hace que en un momento determinado empezemos a ver las cosas con sus utilidades reales, de la posibilidad de cumplir nuestros ideales, nosotros vivíamos en el mundo romantico de queríamos cambiar al mundo, si, pero ese cambio del mundo, era mediado o por el partido comunista o por las condiciones sociales propias, o por las fuerzas de derecha, (entrevistador interviene - o por la situación de formación -)... o por tu condición de formación

Es decir, había compañeros que en la mañana nos dejaba siendo miembros del troskismo y al otro día eran miembros del partido comunista, porque les habían ofrecido una plaza, esa era la ventaja del partido comunista, como institución otorgaba plazas.

Osea como que percibido por otro lado tambien provengo de una familia muy católica, muy poblana, en donde el papa es la autoridad, pero tambien, un papa que se reveló, entonces; tengo un padre que se opone al poder, él es de los que dice: "cree en la autoridad o más aceptáale a la autoridad, pero no lo creas"; pero no funciones para ellos, eso me lo digo para mis maestros, "aprende de ellos, pero no les creas", por que la creencia es el elemento de motor que es lo que te permite hacer lo que ellos dicen, entonces; por lo tanto me dice, "no les creas, no hagas lo que ellos digan que hagas, escúchalos por que tienes que aprobar, hasta ahí". Entonces como que tengo antecedentes familiares, antecedentes institucionales, por lo que conozco los limites de militar en un partido de izquierda, en clandestinidad y otro donde realmente sabes que puedes hacer y que no puedes hacer, que puedes hacer y hacerlo, y vas a la cárcel tal vez, o te conviertes en un mártir, ¿que es lo que realmente estas queriendo? esto te pone mucho en juego, la formación política, te da muchos elementos para entender esto, de los juegos de poder, pero esto lo vives claro, como estudiante de psicología.

Entonces; cuando yo entro a la Maestría en educación, hay cosas que no me cuadran, no las entiendo, pero cuando leo a Xirou y Mac Claren, donde hablan de la teoría de la resistencia, me fascinan ¿por que? porque entonces; es como introyectamos el poder en los sujetos, como se introyecta el poder en los sujetos a partir de la relación de formación, ante la relación educativa, entonces; hasta donde nosotros estamos ejerciendo o como estamos haciendo que se introyecte el poder.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Entonces el poder, ¿cómo interviene? como una instancia, como un espacio o como una potencialidad, como una actitud, como una fuerza que son externas a ti, y que de manera unidireccional.

Este trabajo de clandestinidad, este trabajo de estudiantes aun y eso le ganamos al partido comunista, siendo de izquierda si, estando en la izquierda le ganamos espacios al propio partido, ¿por qué? porque nunca vimos al poder como hegemónico o total, sino: que los sujetos teníamos la posibilidad de generar acciones, que podíamos retar al poder, pero no retábamos al Estado, por que retar al Estado, una vez la universidad lo hizo y fue balaceada y murieron muchos compañeros, y muchos amigos, se atraviesa la muerte.

Entonces por eso somos, osea aprendimos a saber y encuentro la teoría de la resistencia y me da elementos teóricos muy fuertes para poder entender por donde esta la situación, y entonces entender al poder no como esta instancia unidireccional, unidimensional, sino: esta potencialidad multiferencial y multidimensional, y que requiere ser medida por la negociación y entonces quienes están contra el poder hegemónico, tienen el poder de base y ¿qué tiene que aprehender a ser entonces en este sentido?.

Si venir en la UNAM, estar en la UNAM, la entiendo como toda esta parafamilia de la que hablan mis compañeros de los del CU, los entiendo por que comparto toda esa vision critica, lo que no comparto, es que no sean teóricos y que no hayan vivido. lo que nosotros, no han vivido lo que por ejemplo yo, como maestra tenia yo a mis alumnos en el 68, ellos estuvieron yo no nunca vivi el problema, pero mis alumnos de preparatoria llegaron a decirme y a llorar conmigo, por que su amigo, por que fulano de tal cayo bajo las balas, porque el tanque paso sobre él. Si, son cosas que no salen a la Luz a la voz publica, no aparecen, o no las quieren hacer aparecer.

Ahorita ya sabemos que los archivos están abiertos.

Pero yo lo viví en el momento escuchando a mis alumnos llorar, todos esos elementos entonces: para nosotros retar al poder representaba muchas cosas. Lo que les hicieron a los compañeros, que los sacaron de CU, que los llevaron a la policia, créeme que eso es mínimo si, a lo que realmente, a la impotencia de la gente, de los propios compañeros.

Entonces, esto es algo interesantísimo, como cada uno de nosotros va conformando esta situación, la va entendiendo, estas relaciones de poder entonces, yo entiendo estas relaciones de poder, no existe en una dinámica de que se ejerce.

A veces percibo que es una postura mas de tipo personal, de cómo entendemos al poder, a las fuerzas autoritarias represion, como nos acercamos ella... "fulanía de tal es una coordinadora que impone, que aquí, que haya, que quien sabe cuanto..." si, si pero ¿como me enfrento o como la enfrento? ¿como me planto frente a ella? si la entiendo así ya la regué, pero si yo la entiendo, osea si yo la entiendo, que el poder es una instancia, una fuerza, que la tienen todos y que yo soy parte del poder, entonces; dijo voy a hacer entender a esa persona que se esta comportando como autoritaria, que se está ejerciendo el poder desde una conceptualización que yo le puedo enseñar, que puedo ejercer el poder de esta otra dimensión"

**ATG:** Pero ¿en esto esta atravesado por la formación?

"Esta por una familia, por padres que tenemos, una parte de estudiante y que tuve oportunidad de formar parte de procesos contra el poder, pero tambien aprehendimos a saber hasta donde y conque instrumentos, y que cuando por ejemplo en la cuestión de reto al partido comunista, una de las razones por las que a mi me invitan a formar parte de la conserjería universitaria, que cuando gano las votaciones, solo habiamos dos personas que reuniamos las características de alumnos regulares, entonces; personas con formacion teorica reconocidas académicamente, fuimos los únicos que pudimos hacer frente al poder hegemónico del partido, si.

Entonces aprendí que el conocimiento es poder, aprendí que la teoría es poder y que el conocimiento es poder, y que esto te va a permitir entrar y conocer de mejor manera en que puedes negociar y en que no, y donde te interesa y donde no"

**ATG** Claro escoger espacios

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

"En este caso ¿cual es el ejercicio pedagógico, de esta cuestión de poder institucional? Entonces: si yo tengo toda una postura teórica de lo que es el poder, y del papel que juega en el campo de la educación, y si, en el proceso educativo vamos adquiriendo por la experiencia personal formas de concepcuar, que después nos permiten interactuar como sujetos, entonces nosotros podemos entrar a y tener espacios de poder, yo tengo un espacio de poder, dentro de esta Maestría, pero a mí no me interesa, ni la dirección, ni la jefatura: sino con el maestro Y planteamos, nuestra política, que es el trabajo nuestro poder, es lo que alcanzamos y logramos a través del trabajo, si.

Entonces tu puedes tener un poder, si, que alguien esta en una asamblea general, y de repente se da "maestra X podrías decirnos algo" yo me quedo fría espere, es decir, esta persona me esta pidiendo opinión y me esta pidiendo opinión por algo sabe, lo que lo que yo diga va a tener bases, entonces entendamos al poder como fuerza para, como uso de, como actitud.

Osea vamos por las dimensiones que puede tener el poder.

Entonces, desde esa perspectiva, entonces desde esa perspectiva ya no te constituye un sujeto que sufre el poder, entonces: el valor pedagógico esta en el sentido de en como nosotros estamos introyectando el concepto de poder.

El problema no esta en que exista el poder, sino hasta donde estamos ayudando a los demás a tomar actitudes, que les permitan encontrar su forma de ejercer el poder, en lo individual como dice Xirruau y Mac Claren, en lo individual no vas a poder hacer nada, tienes que formar grupos, tienes que tener, ¿cómo llamarlos? Espacios de mas gente que comparta contigo las mismas posturas, que entonces, en conjunto presenten una fuerza de poder, entonces: tu solo no puedes, hacer tienes que encontrar un equipo, un grupo educativo, entonces: ¿con quienes estas haciendo asociaciones?, a veces solo son dos y saben todos que ese binomio no lo pueden tocar, pero a veces hay que hacer asociación, aquí allá. la cuestión es: ¿para que quieres ejercer el poder? si yo quisiera la dirección tendría que hacer una selección de con quien me asocio, con quien me junto y luego hay veces que la gente se lanza y "yo quiero ser candidato" hay maestro, es que nos has visto que no tienes esto y el otro.

Es que el poder, tiene sus propias reglas y sus propios límites y tiene sus condiciones, yo creo que el ejercicio del poder, el ejercicio pedagógico del poder, estaria en esto, en como nosotros colaboramos en que el alumno se entienda con parte del poder, y como sujeto que se puede organizar, pero tiene que ir mas allá en estas perceptivas, de lo que habla Habermas, es decir, este interés emancipatorio, recuerda que la postura emancipadora de Habermas, es una postura epistémica, esto es: como me paro de manera unidireccional multidireccional, tengo que sufrir, no me queda otra, o me adapto, es muy diferente que tu entres en opciones y en oposiciones, o que ni caso le hagas, pero que tu sepas por que."

**ATG** conciencia de lo que haces.

"Si yo acabo de recibir un recadito de la sala de firmas, me encuentro un recadito, y yo me quedo helada, agresivo pero agresivo... en su lenguaje, lo guardo si, a mí no me viene ese lenguaje, pero si hay detrás de ello una petición que es lógica, que tengo que hacer porque sino, no me pagan mi cheque, entonces dejo de lado ese lenguaje que de momento me molesta, es decir; si yo le hago caso al lenguaje, voy le reclamo y por que están poniendo así... no tranquila, no hay más si, así son, así se van a manejar, cuando quieran ejercer el poder sobre mí, cuando quieren destruírte o eliminarte ¡hah! entonces si esperate, cuidado pero mientras no, debes ponerte a analizar, entonces yo creo que esto es.

Ahora tu me hablas de poder institucional, yo creo que toda institución requiere del poder, es decir, y toda institución debe entender y enfrentar el poder, ahora depende de la manera que como se impone, y se da el poder, si, o como se desarrolla, bueno en la Universidad de Puebla habia sus formas particulares hoy son otras, eso dirigido en el Partido Comunista y con su hegemonía, como una universidad moderna/ante ahora, y totalmente Priista sobrevivió, y impusimos líneas y trabajamos teóricamente en esta situación, entonces, no hay digamos, hay reglas de aplicación pero la cuestión es entender que toda institución requiere de formas organizativas, y que para que se pueda sostener ejercita el poder de alguna forma."

Egresado 1

"Las relaciones de poder, son relaciones humanas, de alguna manera no me es factible poderse zafar de esta relación, y creo que ahorita cualquier vinculo de comunicación con cualquier sujetos estas ejerciendo, estas ejerciendo algún elemento de poder, de alguna manera u otra, yo creo que en el ámbito de la sociedad y más en estos momentos de este y tipo de sociedad en la cual ahora estamos inmersos, lo queramos o no las

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

relaciones de poder son más violentas, son más... están tomando otro matiz de cómo manejar el poder, yo no digo que antiguamente o en otros momentos de mi vida no halla existido estos elementos de poder, como alumno los sufrí por supuesto, de alguna manera el proceso en la Lic. lleva una carga de poder, es decir, un manejo en cual un maestro se para frente a ti, te está evaluando, y te está diciendo; si lo estas haciendo bien o no, esto ya te está implicando una descalificación, y te está marcando para todo lo demás que vaya a continuar en tus procesos, si es que no quiere abortar la Licenciatura. En el caso de las Maestras exactamente lo mismo, no es posible que un maestro no te marque, y estoy hablando de marcar en relación de no ejercer poder ante ti como alumno, y esto significa por supuesto que el poder es un manejo de conocimiento para un académico, un docente, el alumno tendrá que verse envuelto en esas relaciones de poder quiérralo o no, y para zafarse esto implicaría reprobar inmediatamente, o en su defecto aparecer en la boleta el NP, que no te presentaste o porque sufriste, tuviste miedo a este proceso de la violencia, de esa manera yo lo veo, que no es nada sencillo de manejar el poder, y más en una escuela, no es un elemento que no cualquier sujeto que se coloque en cualquier lado ya sea alumno o sea maestro, ya está colocado en una relación de poder, ahora a lo mejor ya me estoy pasando a la relación de educación poder."

#### ATG adelante

"Pero a mí me gustaría marcar aspectos que han sido relevantes, y esto tiene que ver con mi experiencia, por que no toda mi vida la he pasado en el aspecto académico docente, vamos, también he estado operativamente manejando proyectos, yo al llegar a los primeros niveles de técnico investigador, sufrés de alguna manera, el don de mando que tiene una jefa y su jefe que con supuestos conocimientos te dicen que esa es la verdad de lo que se debe hacer, aunque tu rebatas y des elementos reflexivos en donde digas que no va por ahí el camino, para hacer algo en el aspecto operativo. En el aspecto operativo a una infinidad de cosas que hacer, desde una realización de un proyecto de un desarrollo, desde el ámbito curricular, desde el mismo ámbito operativo que te implicaría envío materiales, escoger materiales, hasta el mismo desarrollo del plan y programa, del diseño de programa educativo, hay una infinidad de cosas, sin embargo; a nivel de lo que es este tipo de experiencia, el poder es un poder seco es un poder árido, es un poder doblemente violento que en otros lugares, y lo pongo por mi experiencia en donde la gente que este involucrada en esta relación de trabajo, lleva toda una carga que puede ser por una necesidad en el ámbito económico, de dinero que estar soportando o en su defecto romper y buscar otro trabajo, o en su defecto me cambio en esa misma institución, te cambias a otra área donde ves un desarrollo más adecuado, pero, no siempre se presentan esta oportunidades, a veces se te niegan, te cambias a otra institución en donde puedes ver estas posibilidades, o en su defecto aceptas este poder y al estar aceptando, lo que el jefe o la jefa, subdirector o subdirectora, te están imponiendo y tienes que hacerlo porque tienes que cumplir con esta norma, es transferencia tal cual y sin un conocimiento previo de lo que se debe hacer, y sin embargo uno también lo asume, y ellos los hacen que lo asumamos a fuerza, y estoy hablando de fuerza de relación, y estos son campos que necesariamente tienes que navegar en ellos y hay que saber navegar en ellos, porque sino necesariamente caes en pugnas, y pugnas que quien no tiene tanto en este caso tanto poder, le va mal le va mal, porque no tiene la posibilidad de otro poder conocimiento. Yo creo que otro poder conocimiento, se vería muy bien con el manejo del poder, pero cuando sólo se ve poder a secas y solamente el título, es lo que da poder no. Yo hablara aquí en términos Weberianos de una, un dominio tradicional, de una manera en donde el vínculo es por la jerarquía que se tiene es por aspectos que tal vez podamos verle de carismáticos al sujeto, pero no por otras cosas de conocimiento, de manejo conceptual, de otros elementos que pueda tener de virtud este sujeto este dominio, es fuerte en esos sentido, y esto implicaría o dejas el trabajo y continuas bajo esa es fuerza, como 'Ojo' esta manejando el poder ahí, otra cosa y ahí yo creo que, que pasa cuando quien tiene menos poder se pueden unirse o pueden relacionarse, y estoy hablando de los técnicos o los alumnos, entre comillas que pueden manejar estos elementos de poder Yo creo que la manera que pueden en una institución, de quienes no pueden ejercer tanto poder como los otros, o lo de mayor rango institucional, de alguna manera yo veo una vía sindical que obviamente en mucho no, no significa gran cosa, sobre todo en la tradición política de este país del sindicalismo, pero a nivel de pocos cachotos de poder entre trabajadores, es factible creo que de alguna manera oponerse a una violencia, pero fuerte a quienes no tienen tanto poder, de alguna manera yo creo que si es factible hacer esto pero siempre en el entablado estén los elementos puestos, en donde de quien tiene menos poder de alguna manera, poder estoy hablando de relación de fuerza, maneje aspectos de conocimiento que sería su fuerte, y de conocimiento además sustentado en un conocimiento real, efectivo, de experiencia, hasta

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

de porque no esta formación de esta que hablamos antes, y entonces sustente con tal manera y con tal fuerza sus propuestas a hacia quienes no la tiene, que se la ganes, se la puedes ganar. Y la otra que ya llegues a la contradicción total, y entonces te despidan, o te digan si puedes irte a otro departamento adelante y te cambian entre comillas no por que tu quieras o pedir el cambio, sino que te forzan a pedir el cambio, te piden que te vayas a otro lado y tengo experiencia en esto."

ATG: tu me hablabas de este poder, y utilizo un término de Foucault si me lo permites, la condición un ejercicio político. ¿Tu experiencia como alumno, en estos procesos formativo con este poder, que me puedes decir?

"Mira desgraciadamente, yo no estaba consciente de todo o yo creí estar consciente de todo lo que me iba a pasar al interno de esto, como supuesto investigador que se pone el chaleco y creo serio, yo si me la creí pues, no hay problema en relación a que **hay una ética muy fuerte de los maestros**, pero no solamente de ese lado, por que a veces siempre uno como alumno es el sufrido o es la víctima, no es cierto también a veces los alumnos somos algo especial. Cuando estaba como alumno en Maestría, yo creo que en ambos lados las éticas fallan y veces es he... y hablo de éticas en relación a estos elementos de valores, que el docente en muchas ocasiones falla o es un docente mediocre, que te encuentras, pero también hay otros docentes que, entre comillas nos hacen sufrir, pero que ese sufrimiento académico, es lo que estas buscando, es decir si tu inquietud es el conocimiento; entráale. Yo creo que hay a mejor soy masoquista, porque se me hace que si el maestro me hace sufrir para conocimiento, y logras una buena calificación con ese maestro, vamos te sientes muy agradable y hasta agradecido que te halla hecho sufrir, con las lecturas con los analisis y a lo mejor hasta las balconeadas que te pueden dar, de repente, de repente un maestro nos puede hasta balconear y te balconean algunos, de que: no tenias los elementos o el supuesto, o la minima lectura de ese momento, yo creo que hay por supuesto un elemento de poder, no te lo puedes zafar y yo creo que el momento mas preciso del poder lo notas ya en el momento de la evaluación tradicional del maestro, para ejercer su poder y esto no te vas a zafar para nada, y esto llámalo alumno, docente, como sea no el papel de las mismas autoridades desde su punto de vista, aunque no lo hallas tenido como maestro, frente a grupo vamos, y en este momento estas interrelaciones de poder que se dan son curiosas, hay, maestros con una visión que va hasta por el sólo hecho de como te ven, te empiezan a evaluar, hasta el aspecto mismo que tu te presentas como un alumno de Maestría te, ya para ellos te hace una etiqueta, y de ahí empieza una valoración para el sujeto, y bueno esto ahí, este tipo de maestro ahí, otros maestros que no lo hacen que lo hacen, de otra manera que esperan hasta el mismo desarrollo del trabajo en aula, donde a través de los seminarios evalúan, ya sea por un trabajo que te pidan, por una lectura, o por una síntesis de la lectura o por trabajo que te van solicitando, hasta llegar al momento final, que en este caso la gran mayoría de los casos es, son estos trabajos finales, trabajos finales para evaluarte en general lo que no implica que hubiese trabajo parciales a lo largo de todo el proceso de la Maestría, pero creo que este proceso retomaria de la evaluación, este proceso es nodal, esencial del elemento de poder en un aula en un aspecto educativo

ATG como lo vive un alumno

**El alumno si esta aceptando estas relaciones de poder, cuando tu crees en un primer momento y valoras al maestro como un elemento capaz, como un elemento que si te puede brindar, y que si es tu maestro sientes que ese elemento es muy agradable, no hay ningún problema, es aceptable como un sujeto que tratas de vivir esta vida académica, y que tratas de aprehender de este maestro, cuando no es esto si de alguna manera sientes hasta incómodo, sientes veces y yo si lo sentia que este poder, es un poder todavia mas, mas arbitrario, en la medida en que vienes a ver un ejemplo que en realidad, no te brinda gran cosa, y que sin embargo te lo tienes que fiatar; "porque tantas veces he llegado a su seminario, tantas veces entree que sus controles de lectura, tantas..." ves entonces todo eso de alguna manera dices: por cumplir lo cumpla no hay problema, pero yo creo que no llega mas allá, y entonces no llega mas allá para mi, la relación de poder es todavia, es doblemente vamos, es una fuerza que dices vamos, es una fuerza que tu dices; yo lo acepto por que tengo que cumplir con esta norma, y este poder que el maestro me esta haciendo a mi, pero, pero no lo estoy aceptando por completo, estoy aceptando haber ingresado a una Maestría, he aceptado ingresar a una Maestría porque tengo ganas de adquirir mas conocimientos, y de redondear la formación que tengo. No creo que la solamente la Maestría forma, creo que vienes con elementos de referencia laboral y experiencia**

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

académica de tu pasado, entonces; eso yo creo que el alumno no lo colocó como el sufrido, pero creo que de alguna manera, si es quien puede mas perder y eso lo veo como una experiencia de un maestro, en donde en la evaluación que hizo a todo el grupo a un compañero. (maestro Juan Bello): lo califica, lo evalúa bien, y otro compañero.... compañero bajo las mismas condiciones, lo evalúa mal, y entonces uno trata de comprender cuales fueron las condiciones, y entonces no interviene solamente lo académico, sino interviene otra abanico de cosas ahí, hay muchas relaciones que intervienen, entonces dices: es cierto en una relación de esta naturaleza el sujeto vive por lo académico, hay otras cosas que se mueven en esas relaciones de poder, pueden haber amistades, pueden haber una infinidad de cosas, y el otro sujeto desamparado de esas amistades y de relaciones de otra naturaleza bajo las mismas condiciones, no lo ves lógico, coherente sin embargo esas cosas suceden...

... ATG te fue muy bello por lo que me estas diciendo

... "Si algo a así, pero algunos compañeros manejaban el aspecto que tenía que ver con que yo quería o no una cierta calificación, pero jamas comprendieron que no era mi interés una calificación, sino poner en claro que hay valores, que yo los tengo, que quien sabe lo tienes, que tanto ellos lo tenga, y que necesariamente no es posible en una vida, y en una relación de poder, dejar valores o manejas o no manejas valores, y ahí es una bronca, esta naturaleza"

ATG perdón estas hablando de que la evaluaciones subjetivas

"Si totalmente, creo que de alguna manera cualquier procesos de evaluación y mas a este nivel, yo creo que es muy subjetiva, creo que el nivel de mayor objetividad lo puede alcanzar cuando un colegiado competente evalúa. Y entonces ahí si mil perdones el sujeto que digo que leyo a Habermas, que leyo a quien sea, ahí es a quien sea, si te pones a aun colegiado competente y si realmente presentas un trabajo, un trabajo de semestre, hasta un trabajo de tesis y te evalúan, yo creo que ahí es una evaluación mucho, para mi se me haría una evaluación mucho mas objetiva, mucho mas real, no caer en una subjetividad. Porque vamos la Licenciatura ya paso, hubo compañeros que sacaron calificaciones, que no te la creías, y habia otros que decias bueno chinga este cuate lo hecho ganas y todo, y de repente ves calificaciones que no te la crees, entonces: es muy subjetivo todo esto, y además, creo que aun sujeto le pueden atravesar tantas cosas porque a uno mismo le ha pasado problemas personales, vamos hasta ese rompimiento insignificante con una novia, afecía y llegas a un examen y andas en el aire, y te la pasaste estudiando, no nada mas, esa noche que por lo regular eso hacíamos, sino te has estado aplicandote para estudiar, llegas en ese momento y has de cuenta que se te borro el mapa, pero ahí otros en que estas lucido y donde cualquier pregunta que te suelan te vas, y te vas solo y no te paran y puedes estar desarrollando cuartillas y cuartillas, y no hay ningún problema. Yo creo que antes que nada la evaluación, necesariamente es una interpretación de cosas, y esta interpretación es un acto que a fin de cuentas se da entre un sujeto y un objeto, y que por lo tanto esta interpretación esta intermediada por muchos aspectos, y el sujeto que va ser evaluado y el sujeto que va a evaluar, atraviesa también por muchas situaciones, y ante esto yo creo que a un siendo el instrumento mas férreo, entre comillas, atraviesa por esto, no podemos zafarnos de esta subjetividad, por que al fin y al cabo somos sujetos inmersos en esta subjetividad y que tratamos de llegar ser objetivos, pero en ocasiones ahí sujetos que ni lo logran, y ahí a otros que pretenden no llegar a esto, entonces así yo veo la situación "

ATG Y ahí otros que pregonan ser objetivos

"Si así es, pero que muchas veces no lo logran o no llegan siquiera, yo creo que no se acercan ni un tantito "

ATG Te tocaron *Bellos discursos* en serro, ojalá no nos censuren, digo ahorita que me platicabas esto, tu ves el poder ¿cómo un ejercicio del maestro al alumno?

"Si, es tanto yo lo he ejercido, como a mi me lo han ejercido, yo veo la relación Maestro-Alumno, es una relación eminentemente, es una relación que si la vemos, vamos desde la optica del sujeto reproductor, estas imponiendote como sujeto, no estas dando otorgando yo creo, que no estas dando o otorgando impones, impones porque ya aunque trates de minimizarla, relación de poder ya sea quitando las tarimas, quitando no se muchos aspectos tradicionales educativos, aun así estas ejerciendo, estas ejerciendolo, porque de alguna manera el elemento titulo te está dando un cierto reconocimiento, aunque manejas elementos, y por el otro lado tu como sujeto al estar ejerciendo esta relación, estas diciendole que esa es la verdad, y que esos son los conocimientos que ellos deben adquirir, no otros mas, si adquieren otros mas a lo mejor para ti al no estar dentro de tu ambito, lo puedes mal calificarlo y le puedes decir eso no es cierto, no es lo que yo te enseñe, y

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

en ese sentido al no enseñártelo, te descalifico y entonces si tu leiste a Althusser, y yo lei a Gramsci y mi idea va por Gramsci, te descalifico, y "eso no es lo que yo te quise enseñar y por lo tanto estas mal". Entonces **aguas yo creo que el elemento más violento dice la relación alumno es este manejo de conocimientos y la otra que el maestro se coloque en un plan violento, donde esta imposición de conocimientos lo haga de una manera de A. B. C. no, y aprende esto, y aprende el resultado esto, y aunque tu procedimiento lo hagas por otro lado y te da tu resultado, es decir: "usaste mi procedimiento, que no te enseñe ya estas mal", no, y yo creo que ahí esto haría muy fuerte la relación de poder, es vamos no te puedes saltar el poder en una relación alumno maestro.**

**ATG** El alumno recibe el poder

"Es un sujeto que sé en sueto en la relación de poder, aunque no quiere estar, porque si no quiere estar, estaría en una relación de poder"

**ATG** Ahora la bronca es la Maestria

"Claro aquí esta la cuestión, si quieres tener un papel meritocrático y hacértelo, tienes que pasar por esto".

**ATG** Déjame interpretar, debes saber recibir el poder como alumno.

"Sí, de alguna manera sí"

**ATG** Nada mas para la interpretación, me hablaste de poder de este juego entre el alumno y el maestro, ¿como ves en el ejercicio pedagógico, perdón si me permite el término, que a lo mejor me matizarías, sino también lo que quiero saber, como ves el poder, pero ahora este poder institucional en el posgrado, como ves este poder institucional para el ejercicio pedagógico.?"

"Bueno a nivel de lo que es la Maestria, mira a este nivel, lo veo muy flexible por esto, porque en lo que es el manejo y el espacio que se le da la maestro, el maestro puede hacer y deshacer muchas cosas, aunque el plan, el programa que se tenga hablé: de que tienes que fundamentar ciertas, cierto elementos, para lograr ciertas habilidades en el sujeto, yo en este caso lo veo bastante flexible, la posibilidad de otorgar conocimientos, que ni siquiera la propia vía curricular tiene, yo creo uno y yo siento de todo mi proceso educativo hasta llegar al Maestria, es el ambiente con mas posibilidad de flexibilizar los conocimientos, y eso lo hablo, porque; el maestro a fin de cuentas no tiene tanto que cumplir, como programa preestablecido, donde se le este midiendo tan específicamente los conocimientos, como puede ser en licenciaturas, o puede ser en niveles todavía mas abajo, en este sentido el aspecto del posgrado, en específico la Maestria dan esta posibilidad, y esto que significa adaptabilidad del propio programa que tiene el maestro, hacia estos elementos que creo que en ese momento son lo mas importantes para que el alumno, tenga esos elementos yo ahí si lo siento como si bien el poder se ejerce, el poder de alguna manera es no un elemento cuadrado, no es un elemento en donde se tenga tanto control el de arriba para que llegue a el de hasta abajo en el momento del aula, y en ese sentido el poder es un poder mas sutil, y no es un poder que necesariamente si no aprende la palabra, y el maestro no lo vea reflejo, a quien en este ámbito es mas elástico, mientras que si nos vamos a nivel primarias, desde que dice el programa papá, hasta que llegue con el maestro y todo tienen que ser: papá, papá, papá, es un control terrible de esto, es más violento y en la Maestria no, son otras condiciones, que mueven estas relaciones".

**ATG** El poder institucional como tu dices, sigo en el proceso de interpretación al maestro no hay un ejercicio tan brusco, tan tosco de poder, y ¿en el alumno?"

"En el alumno creo es de una manera menor también, porque primero porque yo considero que el sujeto que ingresa a un posgrado, es un sujeto sino formado por completo, que yo diría que ya tiene una formación inicial, así me gustaría mas como catalogarlo, el redondeo de la formación, ya se da dentro, yo creo que ya ahí una, no se si catalogarlo como una preformación, no se cuando se ingresa a la Maestria y en donde en ese proceso va conformando y sabiéndose mover, en ese proceso del poder primero aceptar, una readaptación, muchas veces desconocida y que desgraciadamente a nosotros nos toco algunos aspectos que bueno el momento mismo también lo hacia viable, elemento de la huelga. En este sentido no habia locales, la papeleria era papeleria andante, andaba los titulos y no se que tanto papel en una caja de carton, me consta lo vi y estabamos como judíos errantes, agradidamente tuve la fortuna de tener una maestro que me dio clases aparte, que me enseñó que en un aula no es el lugar adecuado siempre para poder estudiar, íbamos a un café para tener la sesión, muy rica increíble, creo, que se aprendio tanto o mas que en un aula, y sin ningún problema, y fue esto tan flexible que te da otros elementos mas adaptables del sujeto llamado alumno, para

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

llegar a esta relación de conocimiento y que lo aceptas mas agradablemente, en el sentido de que tu dices "¡Chini pues como es posible que en un café vamos a tener una sesión", nos llevábamos riquísimo como nunca, con una gratuidad increíble, tan es así que con ese maestro después de la huelga, me volví a apuntar y no me zafaban de ahí. Y yo creo que esto que significa que yo reconocí conocimiento, reconocí el manejo adecuado de muchos elementos, me ilustro de muchas cosas, sigo aprendiendo, todavía cuando lo sigo tratando y que esto para mí me fue muy gustoso, el poder fue gustoso de alguna manera, y yo dije: "bueno perfecto si es así este elemento adelante y yo acepto las condiciones que me otorga" y a preparar clase y a las lecturas que nos este dando.

Entonces entendi que este poder es de mas rico que puede haber sentido con este maestro, no como con otros, con otros había que ver que estos fue más difícil, yo creo que me toco de todo, yo creo que hay maestros que tienen el conocimiento, pero no tienen la habilidad para dar la clase, esto es que creo que se les niega la habilidad pedagógica creada, para transmitir conocimientos. Y me toco maestro en donde centralaban todo en entregar trabajos, por hacer una síntesis, estas evaluado, había que cumplir, había que aceptar estas reglas, de ahí que yo manejo, pues hay que saber navegar en ese tipo de olas y mares, aunque no estaba de acuerdo con ese y tipo de cosas, sin embargo había que aceptarlo bajo estas condiciones y yo creo que lo acepte porque el sujeto que ingresa a aun posgrado y no se da cuenta que esta dentro de el, eso es lo peor que puede acontecer. De alguna manera debemos de entender que estas reglas de poder de los alumnos, y de cada uno de los maestros son distintas, puedes ser de lo que están arriba, de los maestros, estamos hablando de una coordinadora, o un coordinador, o un encargado de toda un área, son distintas las relaciones. Sin embargo: uno como alumno con quien se pasa mas el tiempo es con el maestro y es donde mas sientes que efectivamente que te está llenado de conocimiento, y eso bueno yo creo que para cualquier sujeto que busca eso formidable, si tu estas buscando conocimiento, el poder no lo sientes siquiera"

ATG En esta relación que hablas del maestro, dices que este poder fuera casi anestésico, y en este otro nefasto como se atraviesa el poder institucional.

"Pues la reacción institucional que paso con este ejemplo que paso, este, para un maestro por el hecho de ciertos reconocimientos que tiene era como bien visto esto, algunas de las practicas por quien lleva la coordinación del área, y en este sentido yo lo vería cuestionable, muchos de estos aspectos porque primero yo creo que de alguna manera cuando hablamos de institución, que veces lo hablamos como un ente abstracto y que eso es bien curioso, por lo regular hablamos de la institución, y casi estoy pensando en un edificio enorme bueno ahí debe estar alguien hasta arriba y otro deben estar en hasta abajo en los pisos que continúan, y así mismo, pero nunca nos damos cuenta que esa institución están llenas de sujetos y que los forman los sujetos y son lo que hacen que exista, o no una normatividad, pero si no hay un sujeto que la haga viva de nada sirve, osea entonces están estos sujetos institucionales, muchas veces no reaccionan de la manera que creo mas adecuada y vuelvo a lo mismo, ahí hay una ética que atraviesa una visión y que de alguna manera esto esta premiando malas actuaciones institucionales, y estar aceptando académicos no adecuados para los espacios, y por el otro lado no estar aceptando no darle mayor reconocimiento a un maestro con un mayor valor para los alumnos en mi caso, que ahí una desvalorización para el maestro de esa naturaleza, y que, que desgracia porque yo creo que este tipo de maestros deberían mear todavía mas este tipo de áreas del posgrado, y no el otro tipo de maestro, sin embargo si nos damos cuenta el maestro que esta mas apegado mas a quien se dice la institución, no quien maneja la institución son de esa naturaleza, que estan ejerciendo un poder de mayor arbitrariedad que los otros que enriquecen que dan mas de si mismos, que se esfuerzan más, que posibilitan mas, que el conocimiento brote en un grupo, y sin embargo estos no son tan valorados, estas son las contradicciones de instituciones, que de alguna manera este momento de evaluación no esta claramente definido, y ahí algo esta fallando.

Yo creo que cualquier proceso y hasta como sujeto a la evaluación la haces, no de alguien me cae bien aunque sea por su físico, y ya cuando lo conoces puedes evaluar otras cosas por que ya ves otras cosas por que ya no ves solamente su vestimenta, o su forma de ser, sino ya estas viendo al sujeto de otro lado que a mí me paso con este sujeto que te platico de los cafes, en un primer momento me cuestionaba y le cuestionaba a un compañero oye quien es el maestro fulano de tal, y si maneja elementos, pero cuando ya comencé yo a conocer y al pedir ciertas referencias que me dicen que ya era bueno, pero cuando cuando yo lo empiezo a conocer a más profundidad no sólo por el aspecto que daba, fue tan grato que me cayo el 20, así rápido y dije ojalá sean todos así, de alguna manera eso da posibilidades de formación de otro tipo de sujeto del posgrado, que yo creo seria eso muy importante."

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**ATG** Y eso no lo hay

"No lo hay se pierde, yo veo que la institución y en este caso yo veo la institución por quien esta moviendo el tinglado de arriba, no ve cosas o no quiere ver cosas, por que no le interesa."

**ATG** Dame el nombre jerárquico, para no caer en errores. ¿qué debo entender por estos, que no ven, el coordinador de área

"Si, si es importante ubicar quien, cuando yo hablo del tinglado estoy hablando de la gente que esta hasta arriba y que esta manejando la coordinación de la propia área, yo creo en que la medida que esta gente use otro tipo de instrumentos para llegar mas abajo va a saber que quieren los que están abajo, estoy hablando por quien están abajo los alumnos y por el otro lado los docentes, yo no se que tanto, yo me cuestionaría que tanto son escuchados, ojo yo creo que tienen su espacio, pero ahí que ver si ese espacio que efectivamente tienen ha posibilidad que lleguen propuestas, que lleguen ideas, que lleguen elementos que inyecten y enriquezcan esta posibilidad de hacer menos violenta la relación de poder, entre los alumnos, los docentes y la propia institución."

Docente 2

"De echo el poder también es una palabra fuerte, y que esta muy debatida, osea esta vista el poder como una práctica de autoritarismo, pero si lo vemos a la luz de lo que alguna manera Foucault lo plantearia, de alguna manera el poder existe en todos los sujetos, y todos de alguna manera ejercen su poder, todos de alguna manera tiene de alguna manera ciertos poderes, entonces, siempre va a ver debates entre ese tipo de negación, entre el poderes de alumnos y los poderes del docente. Entonces en la escuela siempre va a ver recursos de negociación entre una práctica y la otra, muchas veces el maestro mismo no se da cuenta que él esta ejerciendo poder sobre el alumno, pero al mismo tiempo, los alumnos no saben que ellos tienen un poder, y ese, esos poderes de alguna manera están en un proceso de negación, entonces, no hay esos niveles de conciencia, sin embargo existe la práctica y en esa práctica el sujeto se va ajustando no, por ejemplo, el sólo echo de que en el caso de la educación básica los niños digan este, yo no quiero o no, o ellos muestren su apatía o su desgano, ellos están ejerciendo su apatía su desgano y eso están ejerciendo su propio poder, y entonces; el maestro cuando se da cuenta que están ejerciendo los alumnos él trata de hacer uso de su poder, ya sea gustándose o vinculándose con su poder, pero te subrayo esta idea del poder finalmente: son prácticas que no se ha valorada, como que la gente le tiene miedo al término, y cuando lo oye, osea lo hacia como práctica de agresión y que si bien es cierto están vinculadas, pero no necesariamente, sino que también son indicadores que le permiten al sujeto saber si hay un proceso de formación; dando este uso de poderes.

Y que ademas permite hacer analisis de las prácticas educativas, como cada quien ejerce su poder, desde sus áreas y llame inclusive desde la misma autoridad, osea la autoridad puede ejercer el poder de manera autoritaria, pero tambien puede ejercerlo de manera, ¿no?, este, pero deberiamos ver que también tiene la autoridad no necesariamente que ser nefasto, insisto sino que ejerce un poder como una idea de la normatividad, osea la normatividad como tal no necesariamente es negativa, sino que esta puede dar la pauta de generar cambio, pero tambien puede generar una situación de arbitranos culturales, como lo marcara Bourdeau.

Osea cuando el poder se convierte en una práctica de imposición, osea en ese sentido el poder se convierte en una violencia, que de alguna manera castra la realización del otro. Hámese inclusive la del alumno, porque lo vemos, en Estados Unidos osea en, en Estados Unidos, el poder de los alumnos es superior al del maestro, y se nota tambien en las escuelas particulares, quienes tienen realmente el poder, en estas instituciones son los alumnos y entonces ahí tambien ahí un abuso del poder."

**ATG** en este ejercicio que me dices es particular ahí, "todos tenemos poder", bueno yo tambien lo leo en Foucault, que todos tenemos de alguna manera poder, ¿como se atraviesa en ti, el poder como formado docente, o en este proceso de formación constante como docente?"

"Yo siento que el poder, uno como docente tiene que tener niveles de conciencia, de que, la existencia de ese poder, osea cuando uno elabora un programa esta aplicando el poder.

Pero entonces, el poder implica una profesionalización, osea uno tiene que saber cuales son los alcances y los límites de ese poder, y ahí uno debe tener una responsabilidad de como ejercerlo dentro del salón de clases, porque no necesariamente uno tiene que caer en una situación de libertinaje con el alumno, sino uno sabe que en una practica educativa los alumnos tiene que hacer cosas, tiene que salir manejando ciertos poderes

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

académicos, creo que el alumno está en disposiciones de aceptarlos, porque creo que tenemos una práctica del menor esfuerzo.

Entonces, como maestro debo saber ejercer ese poder, en el sentido de que el otro se desee enganchar, esto no toda la gente está de acuerdo, a la gente "ahí que dejarla quede alguna forma se vayan formando", para mí no sé, si se quiere ver como autoritarismo, yo no estaría de acuerdo, yo siento que es una responsabilidad, yo estoy convencido que un alumno en una escuela los alumnos deben salir manejando o aprendiendo cosas concretas ¿no?, y sino lo han hecho, de alguna manera tendré que ejercer el poder, pero ellos estarían obligados, porque a mí me obliga la institución y me obliga mi formación, a que cuando yo tomo un curso, el sujeto tenga un perfil académico, que le permita desenvolverse y entonces, en ese sentido ¿como se llama?... ejercer ese contenido, y claro ahí puede haber mucha violencia simbólica, y claro yo también podría ser muy sutil para ese proceso, pero yo siento que es esa mi función de docente, por eso yo sigo insistiendo que el poder está muy vinculado a la profesionalización, y la profesionalización yo la entiendo, como en el caso de los médicos, si tu lo dices a alguien "quieres que te inyecte", pues el sujeto va a decir que no, yo conscientemente como paciente dije no, yo estoy convencido de que es una agresión para mí, pero sin embargo, se tiene que ejercer y yo sé, que si note inyecte, te mueres (caso extremo).

Pues lo mismo para el caso de la educación, osea uno tiene dos opciones; uno estar consciente que ahí cosas que tiene que saber el sujeto, y que ahí una responsabilidad en ciertas prácticas, osea por ejemplo; después de cada curso, tiene que haber ciertas competencias académicas, si estas competencias académicas se tienen ahí, hay una responsabilidad del sujeto, el problema de esa parte es como que se ha delegado, a veces la gente tiene miedo a la autoridad, al autoritarismo

Y como que hemos caído, bueno en el caso de la Pedagogía, en el libertinaje y yo siento que a mí me gusta un autor es Antón Makarenko y Makarenko es un autor muy rudo, muy grueso pero yo siento que las prácticas de formación, este, son así, por ejemplo: lo que hace Makarenko crea colectivos para el sujeto se vaya formando, eso en el caso de una ideología, de una forma de pensar, pero eso también se hace en otro sistema, osea en otro sistema también se va a aprender una serie de condicionantes, y el sujeto también tiene que lograr, pero el problema está en muchas veces el sujeto en la cultura occidental, no hay esos niveles de conciencia cosa, que en el caso Makarenko él sí plantea que si bien el sujeto va haber represión, va a ver ciertos limitantes, pero eso, ese, uso del poder es consciente y ahí no importa que no diga, "pues no sales hasta que no termines estas prácticas" ¿no?, yo siento eso es lo que no hace mucha falta a nosotros, en cuanto tener una responsabilidad porque la mayoría de nosotros lo que hace es, pues mientras todo mundo pase, este, y lo vemos en la mayoría de los cursos, no hay curso de capacitación en donde no obligas tu constancia, y ahí me gusta mucho el programa de PACAEP, es una asociación de actividades artísticas, en donde se dice los miembros de PACAEP, "ese maestro no merece constancia", y yo cuando veo esto a mí me da mucho gusto, porque además ellos son lo que deciden, este, si se le da el papel o sino, se le da el papel y eso implica un responsabilidad, y todos lo que son instructores PACAEP, han sido evaluados por ellos mismos, y este cambio en los cursos que a nosotros nos dan, este, cualquiera se le da la constancia, "es que sabes o no sabes ahí te va la constancia", osea como que ahí una especie de corrupción académica, en ese tipo de prácticas, y no hay una seriedad.

**Y es donde yo subrayo, que el poder debe estar muy vinculado a la idea de la profesión, yo no tengo por que darle un poder al otro, cuando el otro no lo merece."**

ATG esto lo ves en esta Maestría de ENEP Aragón, este libertinaje lo vez aquí.

"Claro, claro, yo siento que también se da, pero yo creo que son corrupciones mal entendida, o bien entendida, osea el maestro para no tener problemas "ahí te va el diez" y el alumno, "sino me pones el diez veras", y yo siento que esa situación estamos en la Maestría, pero yo no creo que sea sólo la Maestría. Yo me acuerdo de la Licenciatura, yo me acuerdo que había excelentes maestros que muchas veces eran corridos por los alumnos, pero culpaba el maestro, les preocupaba que el había atentado contra su calificación, por que jamás yo vi que los alumnos o que los maestros estuvieran luchando para correr al maestro que no funcionaba, que no servía, sino al maestro que no daba los diez, y entonces ahí yo siento que ahí como trabajador docente, yo cuidó mi trabajo y al precio es regalarte el diez, pues yo te doy el diez. Sin embargo, de alguna manera yo siento, no sé ha sabido ejercer ese poder que además, esa es una práctica, es una cultura académica, que hoy se tiene, osea que todo mundo y si tu a través a ser diferente obviamente

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

que tienes problemas. ¿sí?, pero también la otra situación es que yo siento que, esta la otra cara, pero ahí gente que le gusta formarse asiste a la formación..."

... "Pero sigo insistiendo que el otro modelo tiene cosas importantes, como sería en este caso la profesionalización, pero en este caso: una profesionalización no se le tenga que exigir más allá de lo que viene a pedir la gente, y de lo que se le puede ofrecer a la gente. Osea si alguien se le pide una profesionalización en la práctica docente, osea no es pecado que la gente tenga una profesionalización de su práctica docente, y entonces en esas dos vertientes siento que ahorita se comenzaría a visualizar, este, así la Maestría, así es como ahorita se está ejerciendo ese poder formativo. ¿no sé si me explico?, osea nosotros podríamos decir que estamos fuera de la norma si no mas bien nos deberíamos decir: que nosotros estamos dentro de la norma, el problema es que nadie o mas bien pocas instituciones se atreven a ejercer ese tipo de poder, que está dando la misma norma."

ATG tu hablaste de dos cosas que me parecen fuertes, tu dijiste el poder institucional y de repente te escuchó como que tus formas parte de, no sé, cuando dices echamos a andar el proyecto, no encuentro como esta esto del poder institucional y el proyecto de repente oigo...

ATG regresando a la idea de poder, todos tenemos poder depende como uno ejerza ese poder!

"Si, osea estoy, que estoy comentando, es gracias a ese uso de poder y yo aquí soy un profesor de medio tiempo, entonces yo estoy obligado a estar aquí, a mí se me cargo de cosas, se me dice: "haz esto, avázale acá", entonces: desde esa perspectiva yo lo que hice, bueno, te dicen, "tienes que dar asesorías, tienes que hacer investigación, tienes que a su vez dar conferencias, tienes que a su vez generar productos académicos", pero ahora lo voy a hacer de manera organizada. A nosotros se nos digo, saben todos los de la línea de formación de docentes tiene que organizarse, y entonces esto salió como producto de decir, ya basta de que nosotros estemos fragmentados, de que nos venga una tesis de educación especial por ejemplo, que nos venga otra tesis de español, otra sobre nuevas tecnologías", que de alguna manera ahí un desgaste, por que de hecho nosotros no tenemos una formación universal, porque al alumno de alguna manera le podemos crear fraudes, y por otro no hay proyectos de investigación en ese sentido, lo que hemos hecho es, vamos pensando en nuestro proyecto desde la línea de formación, y en ese sentido hablamos con el jefe de la división, y el jefe de la división dado su carácter y su filosofía de cómo ve la educación, nos dijo "pero vayan mas allá, ejerzan su realmente, esa libertad trabajen y echen a nadar ese proyecto"

Y ahorita estamos en ese proceso de ver los financiamientos, de echo ahorita tenemos una reunión, de donde nos conviene mas meternos, si nos metemos a la fundación Ford, si nos conviene quedarnos con CONACYT, es decir, donde nos convendría mas comprometernos, y simplemente yo lo que estoy haciendo aquí, es ejercer mi poder, que es mínimo en comparación con el que tiene el jefe de la división, pero es un poder a fin de cuentas, y entonces en ese proceso estamos en pláticas de negociación, y creo que este ahí es donde hemos podido ejercer este tipo de prácticas, porque la mayoría de la gente también le tiene miedo a hacer uso de su poder, y este sería un ejemplo, de como todos se han ido como procesos de discusión, entre los mismos compañeros y hemos construido un proyecto que la misma institución lo hace suyo y creo que eso es lo correcto desde su lógica."

ATG ¿identidad?

"Haga, haga si porque le da a los dos, a la institución le da identidad, pero lo más importante, es que le da identidad al docente y al alumno, y ahí siento que comenzáramos a avanzar"

Por eso yo siento que depende mucho de la lectura que yo haga como maestro, y la lectura que haga como alumno, y estoy convencido de uno los cambios se pueden realizar, y esto depende mucho de la autoridad, porque yo estoy seguro que si esto se lo proponemos a otro jefe de la división, nos manda por un tubo, y aun así yo siento que es una cuestión de saber negociar, y ese saber negociar es saber hacer suyo de ese poder de uno"

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

En el caso del alumno lo observa en las relaciones áulicas y se asume al maestro como dador del conocimiento, a su vez es quien de alguna o de otra forma tiene la última palabra en la relación áulica; y por su parte el maestro se siente determinado por las interdicciones de la institución, incuestionablemente establecidas.<sup>69</sup>

¿Cuáles son estas relaciones de poder dadas en la Maestría de manera punitiva y vertical, cómo se hacen manifiestas?

Ante ello se encontraron cosas interesantes: Las relaciones de poder entre sus miembros, través del poder carisma.

Relaciones de poder carisma, balcanizan las relaciones dentro de la institución.

Relación de poder carisma balcanizador; media el proceso áulico al acentar una calificación, o de la inclusión y exclusión del proceso de Aprender-aprender, así como la validez de la toma de posición epistémica en el caso del alumno, o permitir la estancia de un docente dentro de la Maestría, así mismo la adquisición de horas, reconstrucción, inclusión de los mismos en los eventos de la Maestría (Coloquios y ponencias).

El poder carisma dentro de la Maestría se ejercita por los académicos y los alumnos como una herramienta que sustituye y media, la situación de la adquisición del conocimiento.

La ausencia de poder carisma por los miembros de la Maestría (atractivo carismático o sensibilidad de sociabilidad estética), requiere el esfuerzo de los miembros no dotados con el poder carisma para dotarnos de él, o saber jugar con la complacencia estética del docente ya que el carisma es el factor que media las relaciones dentro la Maestría, éste se encuentra construido por un juego estético de personalidad; *quien cae bien*, entre los miembros académicos de la Maestría, *quien cae bien* para la coordinadora, *quien cae bien*

---

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

para el alumno, es decir; es un carisma que no se encuentra mediado por una formación académica o por una capital cultural, debiendo ser estos los importantes en una relación institucional académica.<sup>70</sup>

Los sujetos carismáticos forman dentro de la Maestría bandos "epistémicos", forma grupos balcanizadores.

El Diálogo, gracias al religare; carismático y balcanizador, se encuentra colapsado y limitado a pláticas de pasillo; tipificadoras de alumnos y maestros.

El religare de carisma, determina la socialización del conocimiento, capital cultural, y del ejercicio administrativo de lo que llaman; evaluación formal institucional .

El poder carisma legitima y colapsa las vías de comunicación y socialización discursiva, determinando los tiempos y las formas del; cuándo se habla, de quién y con quién se habla en los pasillos, tanto los alumnos como los maestros conforman sus cohortes de poder de religare, es decir; los enlaces de comunicación se elitizan, de acuerdo a los apólogos y los clérigos de una postura ideológica política o epistémica dentro de la Maestría de la cual se encuentren como abanderados clérigues.

El mapa curricular del alumno se construye a través del poder carisma, el alumno hace así su vida académica.

La vida de Aragón se ha constituido de tal manera, que han construido una propia y elitica balcanización discursiva, para este caso, el carisma a fragmentado las relaciones

---

<sup>70</sup> Entiéndase carisma, a este dote de imán (atractor discursivo) que permite a un compañero alumno, maestro o administrativo, construir en sí mismo apólogos de su práctica discursiva, el cual está siendo consensuado por una comunidad, como sujeto voz, apologizable o digno de apología, por su causa o su ideal de ser sujeto.

dentro de la Maestría, creando cohortes de poder perfectamente estructuradas para su propia pervivencia, y escasa relación de comunicación con las otras cohortes de poder.

La balcanización a traído como consecuencia, la pérdida en algunos de los casos del punto de contacto discursivo entre los miembros del mosaico móvil.

La balcanización, ha marcado las formas de discusión introaúlica en los "debates teóricos", además; si aUNAMos a ello, las circunstancias que presentan las reuniones, (Coloquios y Juntas académicas), donde estas se convierten en áreas de revanchismo y desafío así como espacios de confrontación estéril entre: alumnos, apólogos de las posturas de sus docentes (Voz), para lograr ser el mejor apólogo del discurso del tutor y con ello creer ganar un lugar dentro de los espacios académicos, así como escalafonar en las cohortes de poder de tutor (granjeando simpatías, con un sentido de pertenencia) y las circunstancias que propician esto son; el pasionamiento académico-epistemico o tutorial y la necesidad afectiva de pertenencia. Esto impide, una efectiva construcción discursiva de carácter académico-epistemico, y rompe con la posibilidad de generar una identidad de corpus via un lenguaje académico-identitario éndo-alfabetizador, que propiciase; la socialización discursiva en un mosaico móvil.

Por ende no se construye producción académica, por encontrarse atorada en la balcanización discursiva, se torna difícil construir en estas condiciones culturales y académicas que la Maestría requiere, máxime cuando los esfuerzos de biopoder, poder conocimiento, poder carisma se destinan para la supervivencia y la destrucción de grupos de poder, ante la relajada actitud administrativa una falta de observancia de la misma ante una regulación escrita y no escrita.

Se hace necesaria la resignificación de sentido del poder institucional y consensuarlo con los miembros de la Maestría, conformando un reglamento, acerca del ethos en la conducción por la vida académica dentro del posgrado, que permita la reconstitución de las

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

prácticas de poder, y el surgimiento de sujetos discursivos con otro sentido del carisma del estético al académico.<sup>71</sup>

Es imperativo el resignificar el sentido del poder carisma; dado que el carisma no es satanizable, pero es necesario mediar cual es el sujeto de carisma que se tiene en la Maestría en Pedagogía, dado que el proyecto de hombre carismático y prácticas institucionalizadas de relación en clase, no parecen fomentar lo que parece una exigencia de los informantes egresados y maestros dentro de la Maestría, calidad académica, la producción cultural, el diálogo resignificador creador de una cultura de la evaluación, donde todos seamos capaces de hablar y de reconocernos.

## 2.11 El poder carisma esta dado en un pathos.<sup>72</sup>

He aquí claros ejemplos de la práctica institucional, mediada por el carisma de manera anacrónica y despojante de poder decisión al maestro y al alumno en la Maestría

*El alumno debe decir, si, al maestro, si, a llegar tarde, a no dar calificaciones a tiempo, decir si, a sus ausencias epistémicas; por ignorancia o por miedo a represalias.*

El alumno debe decir si, a tutores que te llevan por excursiones, antes de atender su trabajo.

El maestrante debe tener relaciones extraescolares con su maestro, (comer en restaurantes ser amiguero).

<sup>71</sup> Sin negar la necesidad de reglas de regulación no académicas y socializadoras estéticas, pero que no sean estas las únicas, ni las indispensables en una relación de un mosaico académico.

<sup>72</sup> Lo que se es en la realidad como práctica de vida, en el caso de las prácticas reales del carisma dentro de la Maestría en Pedagogía, consensuadas por los alumnos, los maestros y las autoridades administrativas dentro de la Maestría, como prácticas de una vida cultural, heredada de la Maestría en Ciencias de la Educación, de

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

El maestro debe ser tolerante; entiéndase esto como excusar siempre al alumno; su impuntualidad recurrente, su ausencia académica, su falta de vaje académico, su poca lectura, su nula participación; por las condiciones antes citadas de los alumnos de la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón, acerca de la pluriculturalidad de alumnos egresados de carreras que nada tienen que ver con lo pedagógico, pero que estos alumnos están vinculados a la educación por dar clases en la escuela o capacitar en espacios laborales, y vienen a legitimar o formarse para sus prácticas, y ante su falta de alfabetización discursiva epistémica, se les debe tolerar los vacíos discursivos y aceptar sus aseveraciones provenientes de su sentido común o sus pareceres, así como sus figuraciones de primera mano.

## **2.12 Preparando al contexto Maestría, a través de la competencia poder**

Dentro de todo ello existe la emergencia de la construcción de otro tipo de poderes, dadas las condiciones planteadas en la propuesta de evaluación, es decir, ante una propuesta de evaluación donde hablen todos y todos entre al juego del diálogo, es necesaria por parte del alumno y del maestro de la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón la endogenación de la idea de un poder equipresencial, donde el alumno a través del poder conocimiento<sup>73</sup>, sea capaz de ponerse a la par de su maestro, para tener de que hablar, esto implica una alfabetización discursiva de la cual hablare ampliamente en diálogo, esto posibilitará que el alumno asuma su parte del poder equipresencial.

El poder equipresencial no será posible sin el poder conocimiento construido y dado por la alfabetización discursiva<sup>74</sup>, el maestro siempre estará ubicado por parte del alumno como

---

más tiempo y consolidación de relaciones sociodiscursivas de sus miembros quienes las continúan dentro de la Maestría en Pedagogía.

<sup>73</sup> Este se alcanza a través de un poder de alfabetización, quien a su vez, sólo se logra a través de una formación.

<sup>74</sup> Para comprender la Alfabetización discursiva: Buenfil, Rosa Nidia, En los márgenes de la educación, México a finales del milenio, "capítulo III Educación, complejidad social y diferencia" de Granja, Josefina 55-88, "cap. 4 educación, contacto cultural, cambio tecnológico y percepciones posmoderna" De Alba Alicia

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

la voz,<sup>75</sup> por lo que la construcción de una alfabetización discursiva en el alumno es imperiosa para poder hablar, para que a través del poder conocimiento el alumno y el maestro se encuentren a la par discursivamente.

Debemos por lo tanto crear otra idea del carisma, un carisma académico constructor de religares culturales para el posgrado, donde la apropiación del capital cultural sea nuestra nueva idea carismática, (me parecería más necesario una identidad académica, pero se puede a partir por el carisma académico, como una figura conciliadora, atractora, consensuada por todos, para llegar a la construcción de una identidad académica, sociodiscursiva de proyección, ante otros mosaicos académicos móviles).

Esta idea de carisma académico, creará la necesidad a todos de construir proyectos y discurso académico; identitario, socializador y consensuado.

El docente deberá crear una nueva identidad académica en la Maestría, sustentada primeramente en el carisma académico cultural y construir una estrategia para jugar con las reglas dentro de la institución y que le permita crear<sup>76</sup> (discurso socioacadémico, socializador, consensuado) nuevas relaciones vinculativas.

Es necesario terminar con la idea de que la institución somete al docente, o le es indiferente a su observancia, echar mano de esta formación académica, leer su legislación universitaria y aprehender las reglas del juego escritas para moverse en ellas, para crear construcción discursiva como corpus académico con identidad.

---

87-111 "cap. 7 perspectivas epistémicas abiertas en la enseñanza de la investigación educativa 145-163. Edit Plaza y Valdés, 2001.

Control Simbólico, diálogo dispositivo, código signo y símbolo, identidad Pedagogía poder, formación perfil del docente, evaluación, pedagogización

Berstein, B. Pedagogía Control simbólico e identidad, edit Morata, 2000.

<sup>75</sup> Bernstein utiliza este término en su libro Código y Discurso, para hablar de los legitimados para hablar, creadores de conocimiento y poseedores de control discursivo, por dominar los códigos de lectura de los dispositivos discursivos.

<sup>76</sup> Partiendo de las reglas de regulación escritas o no.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Reconocer por otra parte la necesidad del poder punitivo, como parte de una construcción de un ethos de alumno; competente, adquiriente de competencia sociodiscursiva que le alfabetice para su práctica laboral o en otros espacios discursivos, esto sólo se logrará, cuando se consensuen con el docente, cómo cuándo y dónde; se darán las puniciones, dado que el ejercicio punitivo; será para alcanzar las competencias discursivas deseadas por el alumno.

Lo anterior sólo será posible, en una atmósfera de tolerancia, no exenta de tensión discursiva, que implicará conocer del otro hasta *los no acuerdos discursivos*.

Lo que significará apropiaciones discursivas (formación), es decir; un proceso continuo, constante de vinculación con la realidad que permita él cultivare de mi ser sujeto, por ello será indispensable acceder a estos procesos de endogenación discursiva, comprendiendo cómo son los procesos de endogenación a través de la formación.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### 3 Formación

#### 3.1 Los procesos de Formación<sup>77</sup> investigativa en la observación horizontal de la realidad.

- Concepción y Desmitificación

Entender la formación, como aquella apropiación, que parte de la apertura del ego (yo) en canales de comunicación (Neurosensitivos y Cognoscentes) con el exterior "llamado realidad" alfabetizadora, lecturizable a través de la trayectoria de vida del sujeto en un proceso que parte del la apertura del ego (decisión interna del sujeto a abrirse a reconocer al mundo y tal vez por selección de lo que es útil y significativo para pervivir en una realidad lo pase al segundo momento el endogenar eso que llamamos realidad e interpretarla) **I Ego-endo-exo**, (para proceder después a en el momento que el considere pertinente en su relación con el mundo hacer uso de aquello que acogió como significativo, y que le permitirá estratégicamente aplicarlo para pervivir en el mundo) **II endo-exogenación**.<sup>78</sup>

La formación es una práctica de vida personal significadora y resignificadora, de nuestras relaciones de pervivencia social, para el estar ahí, dentro del espacio discursivo (comunidad lingüística dialogante), donde nos encontramos.

Desmitificar la idea de que la formación es escolarizada, o que es una práctica que viene de fuera y que se nos forma estará dada en función de la idea del esquema ego-endo-

<sup>77</sup> Ferry, Gilles. El trayecto de la formación Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Introducción. Cap. 4 "Las metas transformadoras" 88-110, edit Paidós, 2001.

<sup>78</sup> Para observar una visión Bio-organicista de la formación. Leer Luhmann, Niklas. Teorías de los Sistemas Sociales I II. "constructivismo" edit. Universidad Iberoamericana. ITESO. Universidad de los Lagos, Chile. 1999. Y Honoré, Bernard. Para una teoría de la formación. Narcea, Madrid, España, 1980. J. Antoni y Melich Joan Después de la modernidad Nuevas filosofías de la educación "IV La sociedad como sistema Niklas Luhmann 3 La educación como la teoría de sistemas de Luhmann" edit Paidós, 2001.

exo-endo-exogenación el cual demuestra como un primer paso para hablar de la formación la voluntad del yo sujeto para introyectar un mundo o elementos de la realidad y por tanto en la medida que en el sujeto desee entrar en el proceso de comprensión (endogenatorio), mediante la disposición a abrirse a la lecturización introyectora de los elementos; icónicos-simbólicos, en una comunidad lingüística, lo que permite a los sujetos la habilidad estratégica de poder estar ahí con un sentido ya reconocido a través del diálogo, en el espacio comunicativo (no exento de tensión, ni de espacios donde la comunicabilidad se pierda).

La formación será entonces posibilitadora estratégica de pervivencia en los mundos de la vida.

- El sustentar una tesis implica formación.

El logro de tal lectura estriba en la capacidad endogenatoria del sujeto de la lectura icónico-simbólica, signica, significativa de dispositivos discursivos a lecturizar (estos dispositivos contruidos de la realidad alfabetizadora) para encontrarse en la posibilidad alfabetizante de leerse con este mundo de vida de la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón,<sup>79</sup> por lo que se requiere de la competencia alfabetizadora para la adquisición del **Poder conocimiento**, dado el enfrentamiento de un mundo de vida complejo, que nada tiene que ver con el supuesto acerca de la evaluación como elemento de poder institucional como se planteó al principio del proyecto, por ende la lectura teórica requirió de una apropiación discursiva de otros autores, donde la reglas de instruccionalización y de competencias discursivas se modificaron.

---

<sup>79</sup> Mundo de vida: es un planteamiento de Habermas J. Antoni y Melich Joan Después de la modernidad Nuevas filosofías de la educación "cap. II Habermas o el retorno a la modernidad. 2 síntesis entre el sistema y el mundo de la vida, p 123-126. 3 La acción comunicativa" 126-131, edit Paidós, 2001. el cual plantea que dentro de las comunidades lingüísticas existen mutuos acuerdos de los discursantes en sus interdicciones regulatorias del diálogo, lo cual permite que este se presente de manera "cordial", constructora de diálogo socializante.

Lo anterior requiere de una nueva postura horizontal que, descoloca al sujeto investigador para recolocarse desde otra óptica discursiva, frente al mosaico móvil al que se encuentra observando, el observante investigador requiere de la hermenéusis de la realidad, es decir, requiere de su apertura de escucha ante los elementos discursantes del mosaico móvil (para el caso la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón).

Cuando hablamos entonces de la apropiación, endogenación y autoalfabetización del sujeto interventor en una realidad, estamos diciendo que se requiere de una formación y esta puede estar mediada no sólo por la teoría, sino también por el contexto-texto que es posible de leer a través de la doxa discursiva, y esta nos permite allegarnos de un discurso para comprender el mosaico móvil de investigación.

### 3.2 Doxa sociodiscursiva sobre formación

En otro momento requiere de la descolocación de la postura política axiológica y ontológica del lector investigador ante su realidad discursiva<sup>80</sup> por ende el investigador entra en otro proceso, por lo que debe reconocerse incluso como actor participe del proceso y sujeto interventor en la realidad por ello se echa mano de la recuperación de la doxa discursiva de sus hablantes, he aquí la discursiva de la categoría; **formación** de la realidad sociodiscursiva en la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón<sup>81</sup>:

#### Docente 1

ATG: ¿Su concepto de formación Maestra?

---

<sup>80</sup> Se pretende dejar claro que estos son momentos de formación resignificados en la práctica del investigador en enfrentamiento interventor ante la realidad, en este caso de la tesis La evaluación institucional como un ejercicio poder institucional, y de formación docente en la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**Docente** ... la formación tiene que ser un proceso permanente, que se desarrolla durante toda la vida... los seres humanos tenemos la capacidad de formarnos siempre y cuando quisiésemos formarnos, por ello el proceso formativo tiene que ser constante y permanente, asumir: una actitud humana frente a sí mismo y en relación al medio que lo rodea.

Gadamer plantea que el hombre o la formación esta en relación a la cultura del tiempo, y el sujeto que se esta formando tiene que ser el sujeto que absorbe y que involucra su vida a la cultura de su tiempo, entonces: imaginémonos en este momento en los procesos acelerados de alta tecnología de esta cultura; un sujeto que no este involucrado dentro de estos procesos, quiere decir es un sujeto que no esta formado.

La formación, por lo tanto es un proceso constante de cambio y transformación, en otro momento de ubicación... y por que no, hasta de negociación con el propio medio. hasta poder entrar en una posibilidad de hacerme humano de acuerdo al espacio en donde yo me encuentro.

Por lo tanto, no es que se exija mayor o menor formación a un sujeto, simplemente es la formación requerida para las circunstancias o el espacio.

Ahora para mí, la formación docente, integra desde mi punto de vista, tres grandes espacios; el espacio humano, el espacio profesional y el espacio como lo decía yo, donde; el ser humano interactue con otro ser humano y lo ayude a alcanzar su propia formación, entonces; para mí la formación docente tiene que estar encaminada a permitirle al sujeto, ser más humano, porque sólo; en la medida de que sea mas humano, en la medida que se comprenda y comprenda al otro, va a poder interactuar con ese otro.

---

<sup>21</sup> Esta doxa discursiva se someterá a la exégesis del investigador

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Por otra parte; yo les digo a mis alumnos, "si señor serán ingenieros, pero desde el momento en que pisaron esta Maestría, dejan de ser ingenieros, y se convierten en pedagogos, son ingenieros que van a estudiar la Pedagogía, para colaborar en los procesos formativos de otros sujetos", entonces; por lo tanto formación docente, es una formación de aquel sujeto que va a permitirle interactuar en el proceso educativo-formativo dejándolo en otro sujeto.

### Egresado 1

**ATG:** ¿Qué es para ti esto de la formación, y luego la formación docente, sobre todo en sus docentes?

**Egresado:** "Yo creo que los aspectos de formación necesariamente están vinculados a todo un proyecto, primero de una construcción académica del sujeto, y la otra que indiscutiblemente tiene que ver un proyecto también de vida, en donde formación esta íntimamente ligada a una situación de sí, la importancia o lo interesante para el sujeto es la situación que corresponde a la docencia, vincularse a esta área de formación docente y que tenga que ver con esta vida académica, y la creación de atmósferas, y en este sentido hablaría de atmósferas académicas de ubicación, del trazado de un proyecto del sujeto, que necesariamente se tendría que vincular, con un aspecto del docente académico, ahora en ese proceso el sujeto deberá llevar una vida académica".

**ATG:** ¿Y la formación, que sería entonces?

**Egresado:** "La pura formación sería, un constructo educativo y lo vincularía necesariamente a un proceso educativo, no sería un concepto aparte, yo lo vería vinculado a un aspecto educativo, y que esto sería el ir alcanzando manejos conceptuales a más profundidad, con herramientas para poder digerir ideas y más elementos conceptuales. Yo

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

lo vería esto como una formación y de alguna manera, con estos elementos conceptuales tratar de aprehender, o de objetivar el mundo.”

## Docente 2

ATG: ¿Su concepto de formación maestro?

**Docente.-** “La formación, es un concepto muy debatido, y tiene muchas significaciones, pero para mí: **la formación la vinculo mucho con la educación.**

**La educación esta muy vinculada a aspectos de valoración positivos, de realización del sujeto.**

La formación tiene que ver más con esas etapas de realización del sujeto, en donde se incluye también aspectos positivos y los aspectos negativos, son aquellas vivencias que están muy vinculadas con la realización del sujeto.

Entonces; para mí la formación serían; un conjunto de experiencias y prácticas que están muy vinculadas a ciertos ideales, pero esos ideales: **no necesariamente no tienen que tener un carácter positivo en el sentido amplio,** sino que tendrían que estar muy vinculados a aspectos de ciertos ideales formativos, para mí es o sería la idea de formación.”

ATG: Es decir: en la idea formación no todo es positivo...

**Docente:** “Claro, claro, más bien la formación es la esencia del sujeto, la manera como el sujeto se va vinculando, con estos dos aspectos: con aspectos negativos, **pero estos aspectos negativos pueden ser resultado de una práctica de formación.**”

ATG: Maestro, su idea de formación docente

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**Docente** "Para mi la formación docente; tendría que estar muy vinculada con lo real del sujeto, la formación que realmente sea tal, tiene que estar muy vinculada con el sujeto y tendría que estar enganchada con los valores reales que vive el sujeto.

Para mi, si alguien se quiere formar, o uno quiere formarse, yo como sujeto, tendría que estar en condiciones de **ser autoobservado**, en cuanto a mis prácticas de formación, porque eso me implicaría asociarme con ciertos valores, teniendo la posibilidad de aceptarlos o modificarlos.

El sujeto mismo tiene que ser autoconsciente, pero no necesariamente como una práctica educativa, porque una práctica educativa lo llevaría a una práctica de realización tal, sin embargo la formación le daría la pauta para escoger, él puede quedarse con esta teoría o desecharla. ... Para mi la formación tiene que ver con la reafirmación de un sujeto, con la mediación hacia el conocimiento ... La formación debería estar muy vinculada hacia aspectos de realización personal La formación tiene que ver con la idea de que el sujeto se observe, se viva como sujeto y una vez que se viva y observe como sujeto, él estará dentro de los procesos de formación, porque ello le permitirá tener un nivel de consciencia y el aceptar o no aceptar el cambio con el conocimiento que yo le estoy dando. La formación tiene "como hacer" que el sujeto se autoobserve, y vea su propia lógica de formación, pero además: vea las otras lógicas de formación ...La formación debería estar muy vinculada hacia los aspectos la libertad del sujeto."

**ATG:** Me estas diciendo con esto: ¿qué así tu te has formado como docente?

**Docente:** "Ahora si, antes no, yo creo que la formación que a mi me dieron fue una formación totalmente pragmática, muy vinculada hacia saberes prácticos, pero en la medida en que uno va avanzando, da cuenta que: un saber práctico, no necesariamente es un saber verdadero, también puede haber, que un saber verdadero es un saber teórico, por ello pienso a la formación, no como un proceso estático, sino como un proceso dinámico, va cambiando.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Para mi la base de la formación, es una que le permita al sujeto decidir, sobre su propia formación docente que es el caso."

### Docente 3.

**ATG:** ¿Qué entiende usted por formación y por formación docente?

**Docente** "Yo empezaría por conceptualizar tres aspectos de los que platicaba con la maestra X, desde mi punto de vista, en un artículo que escribí en la Universidad Pedagógica Nacional, yo tengo esta teoría; el ser humano se forma por tres vertientes, la primera; estaría dada por la educación de la casa, la segunda; el nivel técnico académico, la tercera; es la cultura.

La primera vertiente es la educación de la familia, y que estaría constituida por los valores, conductas, comportamientos y actitudes; que el sujeto percibe y asimila desde el nacimiento además de su crecimiento básico infantil, mientras se encuentra en el núcleo familiar. Porque como sabemos la familia es el proceso de socialización primaria y además obligado, entonces ahí; la educación será entendida como; valores o antivalores, desde donde se forma el sujeto.

El nivel técnico académico cae de peso, pues es el correr del chico en el sistema escolarizado.

El sistema escolarizado es; sistemático, modulado y mediatizado a través de un proceso que llamamos E-A, y que va de lo básico hasta profesionales y posteriores, por otra parte, la otra manera de formarse, es la cultura; que "son los datos" intentando no ser reduccionista, pero la información se reduce a datos, que el sujeto pueda allegarse de manera directa o indirecta por sí mismo, y según los propósitos que él tenga, de manera voluntaria.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Ahora en el nivel técnico académico, al ser parte del proceso E-A; la enseñanza mediatizada y organizada, presentándose un mediador entre el objeto y el sujeto de conocimiento, que es el profesor, en este sistema el profesor a nivel básico, cuenta con una formación técnica académica que se la da otra escuela, pero a niveles superiores la situación se pone un poquito mas difícil, porque el **haber recorrido una carrera profesional, no es garantía de que uno pueda ser un buen docente**, y entonces ahí empieza una situación crítica para el proceso de E-A, tenemos **profesionistas que no son garantía de ser buenos maestros**, y muchas veces tenemos las lumbreras académicas, porque son de más alto nivel, y frente al grupo son un fiasco.

Entonces ahí la formación docente, es fundamental para que el profesionista que va a fungir como catedrático, primero tenga; las aptitudes comunicacionales, segundo; tenga la disposición de transferir conocimientos, y tercero, como resultado tenga la posibilidad de formarse e investigar en educación, para hacerse un profesional de la docencia, lo que a mi juicio sería más que formación, una profesionalización de la docencia.

**... La responsabilidad es compartida en la profesionalización de la docencia, es decir: las instituciones deben proporcionar los elementos básicos para la formación docente.** pongo el ejemplo, allá en España las universidades, tienen lo que se llaman **Institutos Universitarios de Ciencias de la Educación**, cualquier profesionista que quiera ser

docente tiene que pasar un curso que se llama CAP. (Curso de Aptitud Pedagógica) y cuando lo termina y pasa los requisitos se extiende un certificado, y se dice este certificado o formado como docente, por lo tanto es capaz de ejercer la docencia. En estos espacios mexicanos por desgracia, esto se ha perdido."

#### Docente 4

ATG: ¿Cuál es tu concepto de formación?

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**Docente:** "Es apropiarse de la cultura, es decir, de todo tipo de saberes que vamos teniendo.

**La formación la entendemos no sólo desde un punto de vista escolar, sino de todo un contexto cultural de diferentes saberes."**

**ATG::** ¿Y cómo entiendes la formación docente?

**Docente:** "Como el docente se va apropiando de estos saberes, para realizar estos actos educativos."

**ATG::** ¿Qué debo entender por acto educativo?

**Docente.:** "No sólo establecer lo instrumental, sino todo un proceso que se va desde lo pedagógico."

## **Egresado 2**

**ATG:** ¿Formación docente, tu concepto?

**Egresado:** "La formación es más apegada a la institución, la formación docente tiene que ver con la institución, pero también de fuera, por el hecho de estar en la práctica o de estar en grupo, ya que te da otros elementos que no simplemente te da la Maestría, eso también te da formación..."

## **Docente 5**

**ATG:** ¿Qué es la formación?

**Docente...** "Más allá de citar los distintos autores Weber, Davinie, Azucena Rodríguez, o Díaz Barriga, yo me quedaría con el concepto de Giles Ferry: sobre formación, y por tanto

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

se une a la formación docente, tendríamos que ver a la formación como una profesionalización. Entonces yo la concibo como un proceso; amplio, inacabado, que da cuenta de la construcción, sino es que la autoconstrucción de los individuos, y en tanto formación docente y en continuidad con el concepto que acabo de verter: un acto permanente, hacia enriquecer con elementos de calidad, los procesos de enseñanza, y el proceso de aprendizaje.”

### Egresado 3

**ATG:** ¿qué tendría que tener un formado como docente?

**Egresado:** “Iniciaría con la necesidad de tener consistencia o seriedad teórica, que le da soporte a su propia identidad docente, el soporte teórico es lo principal desde mi punto de vista, y en segundo lugar de modo jerárquico: el enriquecimiento con la misma experiencia, es decir las posibilidades de encaminarnos hacia la praxis, es decir: el vínculo entre teoría y práctica, la praxis desde Gramsci...”

**ATG:** ¿Cómo es a la formación docente, bajo esta idea?

**Egresado:** “Sería: la dotación de un sujeto facilitador de los procesos de enseñanza aprendizaje, en este caso el facilitador; es el docente.”

### Egresado 4

**ATG:** ¿Cómo concibe la formación docente?

**Egresado ..** “La concibo como un proceso que tal vez puede ser oficial, y puede ser formal y no formal. La formación formal estaría institucionalizada y la formación no formal es del individuo, de cada individuo, hecha por cada sujeto. Es un proceso:

**continuo y permanente. este proceso termina en el momento en el que el hombre deja de ser hombre. (Muere)”**

**ATG:** ¿En la educación formal hablas de instituciones?

**Egresado:** “Si, desde hace mucho tiempo la formación a sido avalada o no avalada por nuestro contexto, se nos dice desde pequeños que es lo que tenemos que aprender y que no tenemos que aprehender, que es lo que tenemos que asimilar y que no tenemos que asimilar, y en ese sentido se crearon las escuelas para legalizar eso, que tenemos que aprender o que no tenemos que aprehender...”

### **3.3 Exégesis de la Doxa**

Ante la doxa observada, la trayectoria teórica del investigador se vio alterada, por la necesidad de competencia alfabética de la realidad a explicar, ante lo que no es, y ahora se da en esta relación sociodiscursiva, esto a partir; de una autoobservación de su formación competente alfabética de su **poder conocimiento**, para el abordaje de la doxa discursiva constitutiva de sus sociodiscursantes de la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón, lo que trajo aparejado en el sujeto investigador una inflexión teórica conceptual y práctica (praxis), que lo vinculará de otra manera a la ausencia hipotética presente, y construir posibles vías de encuentro teórico conceptual con este vínculo discursivo entre poder institucional, formación docente y la evaluación institucional, dentro del mosaico móvil estudiado en la ENEP Aragón (Maestría en Pedagogía). Todo ello requirió la resignificabilidad discursiva (de sentido), de observancia teórico-práctica del observador discursante y su necesidad de competencia poder conocimiento, y la endoalfabetización discursiva que le permitiese la comprensión (endo) de la realidad, para su posterior explicación.<sup>82</sup> es decir; se requiere de la modificación de su identidad vinculatoria con su

---

<sup>82</sup> Para la socialización de la endo-exo-endo-exogenación discursiva construida y expuesta a la otredad.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

realidad (reconstrucción endo-identificadora de contexto), donde sus puntos de contacto discursivos con su mosaico en estudio le permitiese leerlo, desde su propia dialógica constitutiva de la realidad, en la cual la flexibilidad de actuación de sus actores no se viese maniquea frente a la explicación predictibilizadora del investigador, en una palabra se requiere de echar mano del poder formación: teórico-identificadora-alfabetizadora del contexto para el recolocamiento del investigador de su horizonte de lectura de la realidad e incluso su indagar de otro supuesto hipotético, para intentar leer lo que la realidad quiere decir, vía de acceso al poder conocimiento, y poder de diálogo con la realidad discursiva, vinculando al investigador con el mosaico móvil de la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón y su realidad sociodiscursiva.

Lo anterior es un preámbulo discursivo que pretende ejemplificar a manera de atractor didáctico, algunos de los elementos que implica la formación y sus atractores para la práctica en la cotidianidad<sup>83</sup> académica discursiva de la significabilidad de la realidad y de

<sup>83</sup> En la cotidianidad de los mundos de la vida de los mosaicos móviles: familia, empleo y matrimonio, también existe la formación, lo que implica la desmitificación de la formación como un proceso académico o escolarizado, no así desvinculado de lo educativo.

Es necesario entender lo educativo como el proceso: metodológico, metódico, icónico, tecnológico, didácticamente requerido para la socialización del conocimiento entre los discursantes de un mosaico móvil, lo que también saca de las rejas de la escuela a la educación como un proceso institucional.

Por otra parte la formación, encuentra sus atractores de formación en las instituciones destinadas para la socialización del conocimiento, así como la educación, pero no es su espacio de cierre, dado que la Pedagogía es el estudio de los procesos educativos del sentido social, Buenfil, Rosa Nidia. En los márgenes de la educación, México a finales del milenio, "capítulo III Educación, complejidad social y diferencia" de Granja, Josefina 55-88, "cap. 4 educación, contacto cultural, cambio tecnológico y percepciones posmoderna" De Alba Alicia 87-111 "cap. 7 perspectivas epistémicas abiertas en la enseñanza de la investigación educativa 145-163, Edit Plaza y Valdes, 2001.

Control Simbólico, diálogo dispositivo, código signo y símbolo, identidad Pedagogía poder, formación perfil del docente, evaluación pedagogización

Berstein, B. Pedagogía Control simbólico e identidad, edit Morata, 2000.

Para leer mundo de la vida, modernidad, sentido de la Pedagogía, intención de la educación (como actitud), diferenciación, consensuación

J. Antoni y Melich Joan Después de la modernidad Nuevas filosofías de la educación "cap. II Habermas o el retorno a la modernidad, 2 síntesis entre el sistema y el mundo de la vida, p 123-126, 3 La acción comunicativa" 126-131, "IV La sociedad como sistema Niklas Luhmann 3 La educación como la teoría de sistemas de Luhmann" edit Paidós, 2001.

Luhmann, Niklas, Teoría de sistemas sociales I y II, en el texto II "el constructivismo", en el I "El déficit Tecnológico de la educación 63-93, "La homogeneización del conocimiento sobre la diferenciación de la educación escolar" p. 27-63, "Sistema e intención de la educación" p 137-158.

Para leer poder, Mosaico móvil, balcanización evaluación, (los capítulos hablan por sí solos)

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

la socialización del conocimiento (otredad), una experiencia sobre la propia investigación realizada, donde se atraviesan en ella, el poder de alfabetización, el poder conocimiento (bagaje), la competencia de alfabetización del sujeto a través de una relecturización discursiva de su realidad via praxis,<sup>84</sup> entre otros elementos; con los cuales significaré la multiplicidad de factores que propician la formación sociodiscursiva, identitaria vinculante con los procesos discursivos construidos por la doxa de los hablantes; así como la teoría; Giles Ferry, Foucault, esto constituiría la categoría formación y formación docente, una formación docente identificadora con la Institución UNAM dentro de la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón, así como la vinculación con la evaluación endógena-exógena incentivadora, atractora de formación del docente y su propia sociodiscursividad dialógica.

---

Hargreaves, A. Profesorado, cultura y posmodernidad. (cambian los tiempos, cambia el profesorado). "cap. IV las paradojas Posmodernas, apartado 4 mosaico móvil, 5 el yo ilimitado, 6 simulación segura", cap. V tiempo (¿calidad o cantidad? El trato de fausto)", "la colonización" 165-182, Cap. VII "culpabilidad (estudio de las emociones de la enseñanza)" p. 165-182, Cap. IX "colaboración y colegialidad artificial (¿copa reconfortante o cáiz. envenenado?)" 235-258, Cap. XI "la colaboración más allá de la elaboración" edit Morata 264-286.

Para hablar de emancipación

Adorno, Theodor. Educación para la emancipación, Cap. II filosofía para profesores 31-127, edit. Morata, 2000

Para hablar de formación.

Ferry, Gilles. El trayecto de la formación Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Introducción, Cap. 4 "Las metas transformadoras" 88-110, edit Paidós, 2001.

Para hablar de diálogo, dispositivo, la estructura del discurso, enmarcamiento regulación escrita y no escrita, poder, control, evaluación, recolectamiento, reproducción,

Berstein, B. Pedagogía Control simbólico e identidad, edit Morata, 2001

<sup>84</sup> La praxis es un proceso, denominado así por Marx. (Marx, Carlos. El capital, Editorial FCE SEP., México 1987.) el cual reconoce la vinculación de la lectura de la realidad con la teorización de la misma, sólo me permitirá hacer una precisión discursiva frente a ello en el proceso del acercamiento de la teoría y la realidad, la vinculación del investigador ante la realidad requiere estar sustentada de un cierto viaje discursivo o prejuicios (válgame la expresión prejuicios epistémicos-teóricos) diría Gadamer, pero esta precisión no debe antelarse juicios de precipitación, también mencionados por Gadamer, el cual reconoce la necesidad de una mirada acuciosa de lo que la realidad quiere decir, y encontramos, con, "ese querer decir", de la realidad, a través de la teorización de esta. Si el caso es que no existen teorías que permitan alfabéticamente describir la realidad, entonces se requiere de una nueva teorización de la misma (nuevas redes conceptuales y teorías que puedan describir los movimientos dialógico-dialécticos de la realidad estudiada), dado que los momentos del estar ahí son relativos, constituidos por momentos letrurizables a través de recortes teórico conceptuales, así como de espacio temporales, en cada enfrentamiento con la realidad, o en general para el sujeto de pervivencia social.

Lo anterior invita al lector a hacer uso de las teorías, para prejuciar de viaje epistémico-teórico alfabetizador, pero no para prejuciar a la realidad estudiada, sino para vincularse en puntos de contacto

TESIS CON  
PALLA DE ORIGEN

Se expone aquí, la construcción de la formación a través de sus características, elementos y proceso [uno] obtenidos de la doxa de los discursantes, así como de las aportaciones teóricas antes mencionadas y la hermenéusis del investigador sustentante de la tesis.

La formación<sup>85</sup> es un proceso egoéndo-exo-[endo-endo]-endo-exogenatorio<sup>86</sup>; esto es: la vinculación del sujeto frente a la hermenéusis de lo que observa como realidad, solamente en la medida que este se encuentre con el deseo de apertura discursiva con esta realidad, mediado por interés, aficiones, deseos, posturas políticas; áxio-ontológicamente predispuesto; siéndole ésta (realidad), atractora de sí para su vinculación. Ésta vinculación dependerá también de su óptica horizontal discursiva, bagajes epistémico-teórico-lingüístico-iconizado-significabilizado, preconstruido a través de su trayectoria de formación en sus anteriores prácticas de vida, que le alfabetizaron a su estar ahora.

---

teórico conceptuales, que le permitan explicar el cómo es; que se encuentran entre sí los momentos sociales lecturizados en sus movimientos particulares de relación vinculatoria.

<sup>85</sup> El proceso continuo, personal de apropiación de momentos, elementos discursos, lenguajes, iconos, signos y símbolos, proceder, hábitos costumbres, normas, poderes, autoobservados, resignificables resignificados resignificantes, de una práctica de vida para la pervivencia en el mundo de vida del mosaico móvil, la formación permitirá en la práctica de vida, la pervivencia del sujeto discursante, convirtiéndolo al sujeto en estratagema capaz de moverse, dentro de el mosaico móvil donde se encuentre, o ser capaz incluso de observar y/o mirar a otros mosaicos móviles.

<sup>86</sup> En el proceso de formación, la construcción del acercamiento a la realidad se da a partir de la apertura.

La apertura es la posibilidad de acceso a la endogenación, es decir, la decisión personal del sujeto de vincularse a la observancia de una realidad, (en un mosaico móvil), entre sus discursantes, con su realidad cultural o con su realidad natural, este encuentro será decisión personal del dejarse entrar a la realidad. Este encuentro tiene su carácter exo, desde fuera. Dado que la vinculación siempre es con la otredad, otredad natural o la otredad cultural humana.

Pero este acercamiento de la otredad humana, requiere un momento de cierre del sujeto, donde en sí mismo se encuentre con su yo formado-formándose (trayectoria de formación, bagaje o prejuicio formativo), y procese en su momento de comprensión discursiva de lo que la realidad le dijo. Posteriormente al encuentro, sea capaz de socializarlo para enfrentarse con la otredad, (miembros del mosaico móvil propio y ajeno). Este proceso implicará un yo socializador de la aprehensibilidad, esto no es un método mecánico, ni en sí mismo es un método, es una forma de explicación comprensiva de lo observado por el investigador en su proceso de formación y su posterior socialización.

Este proceso lo encuentro como algo permanente, dado que tenemos los canales de comunicación exteriores vinculatorios con el mundo, en constante apertura, hasta para el vuelo de una mosca. Tal vez esto estrinje en los tipos de formación, esto afecta las formas de comprensión, de miradas horizontales de la realidad; por ejemplo, un biólogo, observando el vuelo de la mosca, a un filósofo, un técnico en aeronáutica, al taquero, a un comensal, ni bueno ni malo, ni mejor ni peor, ni en un nivel u otro, simplemente diferentes ópticas de acuerdo a los mosaicos discursivos, donde se den los encuentros, así como las diferentes alfabetizaciones para la capacidad de poder conocimiento, aplicado en el proceso sociodiscursivo de acercamiento a la realidad, y sus tipos de lenguaje y a su propia construcción alfabética, para leer el vuelo de la mosca.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

¿El sujeto podría encontrarse frente a un momento de realidad, al que no desee dar apertura?, sí. ¿Por qué? La respuesta esta vinculada a dos factores: la analfabetización discursiva<sup>87</sup> y el de los atractores discursivos.

El primer factor de la analfabetización discursiva se vincula con el segundo y no, pero los dos niegan de alguna manera la posibilidad identitaria del sujeto con esa realidad no deseable de lecturizar.

En el primer momento, donde sólo es por la propia analfabetización discursiva; el sujeto no se vincula con la realidad como parte de su formación, por encontrarse con el obstáculo de que esta realidad no le dice nada, porque no hay como leerla.<sup>88</sup> ¿cómo encontrarse con los dispositivos discursivos para su lectura? Se requiere del poder conocimiento y de la apropiación del bagaje, para que el sujeto se construya como un sujeto alfabetizado quien pueda vincularse a una realidad y formarse de ella, esto puede ser un factor que determine su negación del sujeto al acercamiento a una realidad (analfabetismo discursivo), y esto nos vincule con el segundo factor, la imposibilidad de que esta realidad sea un atractor discursivo por no decirle nada.

Por otra parte la no apertura de un sujeto a formarse de una realidad, también puede estar mediada porque esta sea un no atractor discursivo del sujeto, aún a pesar de que éste se encuentre alfabetizado y competente en conocimiento para el acercamiento con esta realidad, podrá serle no atractora discursiva porque tal vez el lenguaje dentro del mosaico móvil, no llene las expectativas, intereses, deseos, aspiraciones, posturas discursiva o política del sujeto discursante. Insisto aun teniendo el bagaje de acercamiento a esta realidad, la apertura endogenatoria no se da, y el sujeto pasa de largo frente a esta realidad.

<sup>87</sup> Cerrando así la posibilidad de poder conocimiento, ante la falta de comprensibilidad del lenguaje expuesto como tal desconocido.

<sup>88</sup> El sujeto en este caso, no se encuentra con el lenguaje que le sociodiscurre con la realidad a vincular, por lo que esta no le dice nada, ante la falta inminente de posibilidad de dialoguicidad con la misma, este alfabeto discursante se cierra a la posibilidad de diálogo, aun en este caso existe la posibilidad de alfabetización discursiva del sujeto, pero esto implicaría la idea del poder conocimiento, para la competencia alfabetizadora y poder entrar en diálogo con esta realidad.

Recapitulando, la formación es entonces; una práctica del ser humano, personal, endogenatoria, que permite al sujeto vincularse en la pervivencia de un mosaico móvil, en la socialización de lo que lo conforma, para su pervivencia dentro de éste.

La formación, es a diferencia del ethos de la educación una práctica personal, que no necesariamente está vinculada con el bienestar del sujeto o con alcanzar sus sueños.

Ésta, es una práctica de vida donde el sujeto decide de manera individual, qué endógena y qué no, pero que en su trayectoria dentro de los mosaicos móviles podrá al vincularse con la realidad verse involucrado en ciertas prácticas no gratas para sí, pero sin embargo le pueden ser parte de su formación, para al exponerse a una experiencia (tal vez no grata) saberse conducir estratégicamente dentro de esa situación, por lo tanto construimos nuestra formación a través de todas nuestras experiencias, pero la decisión endogenatoria es nuestra, así como su lectura dentro de sí, y su posible socialización en la otredad. El ejemplo más claro en el ámbito escolar es "no voy a ser con mi maestro X".

### **3.4 La formación implica evaluación.**

La formación es un proceso de autoobservancia y de éxobservancia, en las prácticas de vida.

La formación y su vínculo con la evaluación endógena y exógena, no necesariamente son prácticas institucionales, es decir forman parte de la práctica diaria de la formación del sujeto, es decir; la resignificación de los procesos endogenatorios así como de las condiciones a partir de estas apropiaciones arquetípicas requieren de una autoreflexión, introspección, de nuestro estar ahí en el mosaico móvil en el que nos localizamos, por lo tanto, la formación también implica la resignificación de nuestra práctica, para transformar nuestra trayectoria y conducir de otra manera nuestro lenguaje o continuar nuestra lectura dentro de nuestro mosaico móvil.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Sólo cabe recordar que en este sentido la evaluación también podría ser exógena, pero la apertura o cierre de esta última (aceptación o no) dependerá del sujeto a formar.

### **3.5 La formación requiere de procesos alfabetizadores.**

Es decir en las apropiaciones discursivas de práctica de vida, se requiere ante la eminente presencia de dispositivos lecturizables, la necesaria alfabetización del sujeto, esto implica que el poder conocimiento sólo podrá construirse en la medida que en nuestra formación encuentre una necesidad de apertura endogenatoria de elementos alfabetizadores para la pervivencia del sujeto, en la lectura y posterior socialización del lenguaje discursivo aprehendido, que además le permita vincularse con los otros; sin la vinculación de la alfabetización el sujeto se puede encontrar ante una cacofonia de relaciones sociodiscursivas inteligibles para él, imposibilitando su relación con los miembros de un mosaico móvil, por lo que es indispensable que éste se apropie de los elementos que le sean indispensables para la lectura de su mundo de vida.

• **¿Qué elementos le son necesarios en el proceso de la alfabetización sociodiscursiva?**

Debemos decir que esto estará determinado por el tipo de mosaicos móviles en los que se conduzca; los intereses acerca de los lenguajes de estos mosaicos, las aproximaciones discursivas que él desee hacer ante los miembros del mosaico (migrante, oyente y hablante), determinará en buena medida los grados de alfabetización, además se atraviesan en el sujeto sociodiscursivo; los intereses políticos, que median las relaciones ontológico-praxiológicas y axiológicas, aunado a ello la trayectoria de los mosaicos transitados, y su disponibilidad para la competencia alfabética posterior.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

El grado de aprehensibilidad discursiva formativa que se tenga, hará o no al sujeto formar parte de un mosaico, o simplemente observar una realidad siendo participe de ella, de otra manera podría pasar a ser un exiliado del mosaico móvil, ante su falta de alfabetización discursiva vinculante con el lenguaje de los miembros del grupo a observar, o bien sus acercamientos sean torpes y causen disonancia dentro el mosaico móvil, violentando las relaciones de si para con el mosaico y viceversa.

### **3.6 La formación y la aprehensión de cultura.**

La formación es un proceso de culturización del sujeto, pero además le implica al mismo en el acercamiento ha construir; costumbres, hábitos, regulaciones de poder, reglas de instruccionalización y reglas de distribución en una cultura específica dentro de un mosaico móvil, la formación del sujeto será en buena medida, la que le evite choques culturales en el acercamiento sociodiscursivo<sup>89</sup>

El proceso formativo, entonces es; un proceso vinculador a cierta cultura particular, tal vez a fin a la formación del sujeto.

### **3.7 La formación es un proceso vinculado con el poder punitivo, a través de la norma.**

Cierto es que el poder punitivo, construido a través de las formas de regulación escritas o no escritas (normas) esta implicando en si la idea de la libertad cercada y constreñida a ciertas limitantes semiótica-semánticas, esta posible vinculación tal vez no sea del todo cierta y ni siquiera estrictamente tajante (el juego constrictor de la norma, como recorte

<sup>89</sup> A menos que estos sean de manera consciente y como parte el sentido de formación que se tenga en ese momento; la violentación interventora. Giroux, Henry. Teorías de la reproducción y la resistencia de la nueva sociología de la educación análisis crítico.

semiótico y semántico del sujeto, si bien muestran ciertos límites aparentes, estos pueden ser estratégicamente transgresibles). ¿por qué? Porque la formación puede ser posibilitadora de movilidad dentro del mosaico móvil<sup>90</sup>, pero también es cierto y es digno de reconocer que la panóptica observancia de un sujeto, así como el exhaustivo poder punitivo aplicado en sí (generalmente a través de las reglas de regulación no escritas), hagan que el sujeto se encuentre con ciertos cercos de constricción de su hacer, pero es cierto es que la formación de alguna manera le brinda la posibilidad estratégica y mediada por intereses, de quedarse o moverse del mosaico móvil, así como poder navegar dentro de las interdicciones del mismo.

### 3.8 La formación es investigación.

La formación es un proceso constante de encuentros y desencuentros con las realidades en las que nos encontramos, son aperturas y cierres discursivos, así como procesos endogenatorios resignificadores en y de nuestra práctica de vida, si deseamos continuar perviviendo y sobreviviendo, es una constante búsqueda, para la apropiación de éndodiscursividad y exosocialización con el medio, de modo estratégico para la pervivencia del sujeto.

### 3.9 Formación ascética.

Vale hacer una alto aquí para aclarar que la formación en la que nos encontramos ahora discutiendo, es una formación ascética planteada por Foucault<sup>91</sup> es decir; una formación que posibilite al sujeto a un cultivare de sí, esto es, una posibilidad de vida.

<sup>90</sup> Ni ascendente ni descendente, ni de lado a lado, necesariamente los movimientos son tan libres, cómo las vinculaciones sociodiscursivas dadas por las construcciones de regulación, y las formas culturales de relacionalización lo sean.

<sup>91</sup> Foucault, Michell. Historia de la sexualidad tomo 2, Editorial siglo XXI, México 1976.

Foucault, Michell. Historia de la sexualidad tomo 3, Editorial siglo XXI, México 1976.

Foucault, Michell. Estética, Ética y Hermenéutica, Editorial Paidós Mexico, 2000.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Foucault plantea la construcción de un cultivare de sí, como apropiaciones en la vida que le permita al sujeto continuar perviviendo para sí. Foucault habla incluso de los famosos liceos griegos, donde no sólo se forma al cuerpo sino también al espíritu, esto es el biopoder del sujeto el cual le permita enaltecerse de sí, y el poder del conocimiento que le permita su discursividad en el mundo; la formación ascética es por tanto una formación para la vida.<sup>92</sup>

Los elementos de la formación ascética, otorgan al sujeto la capacidad del reconocimiento de su biopoder, del poder conocimiento, y la competencia alfabético discursiva para la construcción de su pervivencia dentro de los mosaicos móviles donde se coloque y descoloque.

- **La formación crea compromisos**

La formación constituye en sí misma una endogenación de hábitos costumbres, normas interdictales o no, que al sujeto le harán responsable ante sus prácticas de socialización dentro de un mosaico móvil, por ende; es necesario su alfabetización discursiva para su poder conocimiento, y su competencia lingüística dentro de una comunidad de miembros.

### **3.10 La formación docente y la cultura académica de la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón**

Implica acercamientos a los elementos antes mencionados característicos de la formación en general, es decir: todo sujeto social tiene en mayor o menor medida los elementos antes mencionados, pero cuando hablamos de que un sujeto desea formarse como docente, ello

---

<sup>92</sup> Habría una pregunta interesante ¿existirá la formación para la muerte? Si en el planteamiento de la formación ascética, en este cultivare de sí, parece que los elementos que uno apropia lo hacen estrategia de supervivencia, ¿no habrá una formación tanatizadora del sujeto, que lo vincule a procesos autodestructivos de manera consciente, que lo lleven al exilio o la muerte biológica, destrucción intelectual o pérdida de reconocimiento de poderes del eros?

implicaría la necesidad de una vinculación con las instituciones, que proporcione el servicio de ser atractores discursos vinculantes con los elementos endogenables para construir una práctica docente<sup>93</sup>. Estas instituciones desde luego estarán constituidas por un sentido discursivo del "que es ser docente".

Debo reiterar que la formación docente, no se encuentra separada de la construcción de identidad social construida dentro de otros procesos de formación, vinculados con otras prácticas de vida que también se cruzan en el sujeto, en tanto que los mosaicos son móviles el sujeto construye su identidad docente no sólo de la institución creada para ello, sino también de sus prácticas de vida, por lo que los roles de ser docente se entrecruzan con los roles de identidad de sus prácticas de vida y algunas ocasiones asume los roles de otros mosaicos dentro de su práctica docente como parte de su conformación de identidad, es decir: a veces es un docente paternalista, enamorado y poeta; esto es: vincula toda su formación en una práctica docente.

- **La formación docente: una práctica de observancia y autoobservancia**

---

<sup>93</sup> Lo anterior desmitifica la idea que la formación docente es un elemento exógeno endogenatorio, que se da por la otredad mediante un proceso educativo.

La formación es así un proceso personal que no esta garantizando por el paso por una institución educativa o académica de vinculación con elementos posibilitadores de apropiación discursiva.

La creación de una formación de la identidad de docente, implica una mayor vinculación con los sujetos inmersos en la docencia, compromiso del sujeto para la apropiación de los elementos discursivos, puesta en práctica de los elementos sociodiscursivos de la forma de cultura de identidad docente, yendo de un ethos a un pathos en el factum docente, adquiriendo mediante la alfabetización pragmática y teórica un hábitus docente, como resultado de la apropiación discursiva.

Pero la identidad de docente estara mediada por otros factores: como son las instituciones en donde se va a dar la búsqueda del sujeto de los elementos posibilitadores de generar una formación docente, los sentidos políticos, éticos, axiológicos y ontológicos del proyecto político social de sujeto que la institución pretenda construir, el grado de aprehensibilidad que se tenga sobre ello, el grado de compromiso y la afinidad de los intereses con la institución posibilitadora de elementos vinculantes para la formación, la capacidad alfabetizadora de poder conocimiento del sujeto para apropiar regulaciones internas, socializadoras de ser docente con respecto a la institución que lo vincule con los elementos posibilitadores de formación, pero lo más importante es, el proyecto personal de juego de poderes que el sujeto desea vincular con su practica docente: por ejemplo la actitud de ser docente: el docente tirano, enamorado, poeta y adolescente.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

El docente requiere de ser autobservado y observado por los demás, es decir la práctica docente, por ser un juego socializador de mundo de vida en constante proceso de resignificación de sentido, como otras prácticas sociales necesita de la consensuación discursiva de las quedades dentro del mosaico móvil donde en ese momento se encuentre desempeñando su función, es decir, requiere de una evaluación exógena y endógena dialogada donde él se resignifique así mismo y asuma por sí mismo un repositonamiento sociodiscursivo, ontológico, axiológico, praxiológico, o no, según se autoobserve de sus prácticas como docente, esto mediado por la observancia social quien también jugará su parte en la resignificación de sentido, dado que la pervivencia es un juego social.

El docente deberá tomar decisiones acerca de su práctica o exiliarse del mosaico, donde las prácticas sean desaprobadas y el no desee resignificarlas, esto estará mediado por los intereses fines y sentidos de la práctica docente que se tenga como sujeto discursivo, asumiendo la tensión creada por los sentidos de la institución educativa que le otorgo sus conocimientos, así como de la institución o mosaico social en el cual se desempeñe el sujeto docente y su identidad construida en sus mosaicos de cotidianidad.

- **La formación docente en la Maestría en Pedagogía**

La pregunta de cierre obligada es: ¿en la Maestría en Pedagogía se da la formación y formación docente?

---

<sup>94</sup> Para alcanzar una práctica de evaluación de estas características se requiere del docente, haber pasado por una apropiación discursiva alfabetizandose, y con la competencia discursiva de poder conocimiento para la realización de su práctica de evaluación dialogada con los otros, es decir, el docente en este punto de haber alcanzado una grado de significabilidad de lo que implica la práctica docente, así como un grado de apropiación discursiva de lo que el mosaico móvil (institución educativa) pudiese requerir de sí, para ser evaluado. Una vez consensuados cuales serán los elementos a evaluar del ser docente introinstitucionales, le serían puestos en tela de juicio para su resignificación, o porque no para que continúe con estas prácticas y las socialice a los otros docentes en un marco dialógico, vale la pena insistir que este marco dialogal no estará exento de tensión, máxime dadas las características de la propia Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón de la pluriculturalidad, tanto de docentes como de alumnado en general.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

De acuerdo a lo analizado en el concepto de formación como una situación de carácter personal de autoobservación discursiva, que implica un proceso constante de decisión personal de endogenación de procesos o momentos, hábitos y relaciones de comunidad de un mosaico móvil en particular, podemos afirmar con toda seguridad que dentro de la Maestría en Pedagogía los docentes si se encuentran en procesos de formación, dado que todos de alguna manera están apropiando elementos discursivos, que les permiten su pervivencia dentro de los mosaicos móviles donde estos se desenvuelven y dentro de el propio mosaico móvil de la Maestría en Pedagogía.

Ahora, dentro de la formación docente, habría que decir afirmativamente que los académicos de la Maestría se forman para el ejercicio de la docencia, dado que han incorporado dentro de su estar ahí con sentido de ser docente, una serie de situaciones, momentos, hábitos, costumbres, formas discursivas y elementos de pervivencia, para la identidad de ser docente.

Entonces, ¿cuál sería el vacío conceptual que nos queda, para el encuentro relacional de los dos dispositivos: Poder y la Evaluación Institucionales dentro de la formación docente? Una formación, que en base a lo dicho por los informantes egresados parece no observarse, como una práctica resignificadora, dado que sus prácticas continúan siendo las mismas (nefastas, hostiles y cholinistas) así como de los docentes entrevistados, quienes también comentaron es posible cumplir con los requisitos administrativos solicitados, pero eso no garantiza que se sea buen docente, en un ejercicio áulico.

El enlace conceptual que requerimos para lecturizar la formación de los docentes de la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón, es **consensuación de fin de sentido**, será éste elemento dispositivo el que permita la interconexión discursiva de poder institucional, evaluación institucional y la formación docente.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

**Hacia una búsqueda de la formación de identidad académico-institucional: un problema de consensuación sobre las reglas de regulación y posibilidad de acción académico-estudiantil frente a la institución del posgrado en Pedagogía.**

### **3.11 La institución y su telos tácito.**

Partiré de la institución, este corpus ideológico, político, axioontológicamente constituido, quien persigue un proyecto de hombre socializado, con cierto sentido de ser, dentro del juego de los mosaicos móviles, este corpus político ideológico contiene en sí reglas de regulación que conforman interdicciones semiótico-semánticas, y construyen reglas de distribución, de instruccionalización, así como de relaciones socializadoras, que para el caso es del poder conocimiento creador.

Ante ello la pregunta es, ¿si este sentido socializador de proyecto de hombre, ha sido endogenado y consensuado por los miembros que conforman éste corpus?

Ello implica el reconocimiento de sentido de la institución por parte de los sujetos sociodiscursivos; para su posterior endogenación asumiendo la identidad cultural en la que se pervive y estar en acuerdo consensual con esta, moviéndonos dentro del mundo de vida institucional, el problema parece ser que no existe tal reconocimiento de las reglas de regulación de poder o de distribución del mismo, ni del sentido de corpus ideológico, político, ontológico, perseguido por la Maestría, por ende no existe tal consensuación con los miembros incorporados dentro de ella, propiciado en gran medida por la balcanización departamentalizadora la cual colapsa las vías de comunicación entre los alumnos, docentes y administrativos, creando una serie de sentidos quienes bregan hacia donde cada cohorte de religare y sus clérigos deciden es la mejor opción para su supervivencia dentro de la Maestría, e insistir que el poder de conocimiento, el biopoder y el poder carismático de la misma formación docente, están defragmentadas y corren en sus propios sentidos que los microcorpus consensuan, al no existir una consensuación conformada por un cuerpo

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

colegiado de docentes y alumnos así como de administradores, que den identidad académico institucional a la Maestría; por lo que podemos afirmar que la consensuación institucional no se ha alcanzado dentro del posgrado en Pedagogía, por esta inexistencia del reconocimiento explícito y tácito de: ¿cuál es el sentido del corpus conformado introinstitucionalmente en nuestro posgrado?, lo que me parece indispensable y sólo posible de lograr a través del diálogo consensuador de las autoridades administrativas, quienes deben tener presente cual es el sentido tácito, explícito y escrito del sentido institucional, y a través del diálogo deberían hacérselo explícitos a quienes nos pensamos incorporar a sus filas como alumnos, y a quienes como catedráticos y alumnos inscritos se encuentran en ejercicio, para en consenso asumir las regulaciones y sentido del corpus que la conforman, y entonces podamos hablar tanto en catedráticos como en alumnos, de una vía para nuestra formación de la identidad institucional: vale la pena insistir que esto sólo se logrará cuando la resignificación del poder se dé, y eliminemos la departamentalización balcánica que conforma la relaciones actuales dentro de la Maestría e iniciemos una cultura académica dialógica donde intervengamos administrativos, académicos y alumnos incorporados en el posgrado de Pedagogía.

### **3.12 La consensuación con el docente del tellos institucional.**

El otro problema estriba en la consensuación del docente, en las reglas de regulación de sus poderes (carisma, poder conocimiento, poder formación, así como de conductas, hábitos, relaciones dialógicas, y demás elementos que le atraviesan dentro de una relación del mosaico móvil), el docente dentro de la institución deberá haber reconocido estas relaciones regulativas explícitas (escritas) o no explícitas, y deberá construir una vía para pensar en su formación de identidad consensuada de regulación institucional con los demás actores relacionales discursivos del mosaico móvil del posgrado, esto le posibilitará endogenar una identidad no sólo regulatorias del posgrado, sino también construir una identidad académica a partir del saber de las regulaciones de sus poderes así cómo, de sus prácticas sociodiscursivas de y con los otros, del posgrado en Pedagogía (hablo de los alumnos, de otros docentes, de sus autoridades), esto le permitirá estar con el sentido del

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

corpus institucional, ideológico, político, de proyecto de hombre socializado que este persigue, a su vez encontrarse en los sentidos de pervivencia de la cultura constituida por los miembros sociodiscursivos de la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón.

Es necesario conformar entonces una formación de identidad académico- institucional, propia de las formas culturales de mundos de vida de la institución académica de la cual formemos parte.

**Pero, ¿cómo saber si mi formación de identidad institucional docente y mi formación docente, se encuentran en reconocimiento de los ethos institucionales y de los discursantes dentro de la prácticas sociodiscursivas? Esto es reconocible a través de la evaluación exógena y endógena.**

### **3.13 La evaluación exógena y endógena: como formación de identidad**

Una observancia exógena le permitirá al sujeto en constante formación docente y de identidad; docente, académico e institucional leer, de los otros como sé esta dando su proceso de formación y como con este ejercicio encuentra aun mas puntos de contacto con la mística y sentido de lo que la Maestría espera de él, en sí: la construcción de una identidad académico-institucional, así como su formación docente puesta en práctica, aparejado al sentido del corpus en el que se encuentra localizado perviviendo.

#### **• La evaluación endógena vía de identidad una cultura académica diferente**

Por otra parte la evaluación endógena será parte de la formación, si entendemos que formación como cito el Docente 2: "la formación es una práctica de autoobservancia para la resignificación de mis prácticas como docente", esta se encontrará dada a través del movimiento de apertura (decisión de ego-éndo) y el proceso exo-éndo [éndo-éndo]-éndo-exógeno, el cual permita al sujeto leerse así mismo y ver como confluye su formación de identidad académico institucional, así como su formación docente con el sentido de los

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

actuales, ver si esto responde a sus satisfacciones personales (interés y valores), así como ver si se encuentra consensuado y mediado por una relacionabilidad del sujeto frente a los otros miembros sociodiscursivos conformantes del corpus académico del posgrado.

El diálogo resignificador interno y externo, permitirá a la comunidad académica docente alumnado y administrativos reencontrarse consigo mismos, y con los otros, construyendo entonces a través del diálogo; una identidad académico institucional consensuada, que les permita las relaciones en otros mosaicos móviles, continuando así sus procesos de formación.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

#### **4 La emergencia: El Diálogo: Emancipado- Emancipador:**

##### **¿Cómo preparar el terreno del diálogo?**

#### **4.1 Diálogo**

He aquí la reflexión epistémica praxiológica, de las relaciones discursivo dialógicas que se requieren en la construcción de ésta nueva cultura de la evaluación a través del diálogo; esto es; cuales son los procesos intervinientes en la construcción de una identidad, propiciando el diálogo académico, estudiantil y administrativo, para posteriormente pasar a un diálogo evaluador, resignificador de la práctica académica, creador de la identidad académica de equipresencia del poder; académico, estudiantil y administrativo versus, la balcanización creadora de vacíos discursivos y desgastes introinstitucionales, poniendo en peligro la pervivencia de la Maestría así como sus proyectos académico estudiantiles.

Esperando que el presente sea una posibilidad de apertura, para que nuestra comunidad académica recupere un prestigio diluido ahora, ante la inverosímil excusa contextual explicativa *"en los albores de la posmodernidad o en la posmodernidad misma, es válido hablar de lo que sea y todos los dialogantes tiene derecho a decir lo que sea, lo importante es dialogar"*<sup>95</sup>, me parece insano epistémicamente esta aseveración, dado que por ello estamos perdiendo una identidad y prestigio académico, que puede desde mi perspectiva ser recuperado por una incorporación formativa del *vagalle epistémico*<sup>96</sup> para conformar un lenguaje constructor de una identidad de corpus académico y estudiantil de la Maestría en Pedagogía.

<sup>95</sup> Docente I, plática informal sobre el problema de "la educación y la posmodernidad" enero 2000.

<sup>96</sup> Cuando se hace referencia a vagalle, es un término francés que para el caso tiene el sentido de posesión de elementos referenciales; aprehensión intersubjetiva (Signos, símbolos, costumbres, tradiciones, Ver: Habermas Jürgen, La lógica de las ciencias sociales, REI, mundo de vida), todo aquello que te permite comunicabilidad en la tierra del mundo de los hablantes a intervenir.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

El habla es importante, pero me es más preocupante para el presente proyecto, exponer como están dados los juegos intersubjetivos de los hablantes académicos y alumnos, a través de ejes de observación que se entrecruzan en la formatividad de la lingüicidad epistémica, dentro del análisis expuesto (reconociendo que existen muchos mas).

¿De qué se habla?, ¿Cómo es el habla?, ¿Qué se dice?, ¿Para qué se dice?, ¿Con quienes se dice?, ¿Desde donde lo dice? Y tal vez, ¿Por quién se habla?.

Las respuestas a estas interrogantes, permitirán; primero como individuo (docente o alumno) y después como corpus académico, generar la posibilidad de establecer nuevas relaciones lingüísticas dialógicas de pares; entre administrativos y docentes, entre los académicos y alumnos-docentes, con un carácter epistémico.

La búsqueda es el reconocimiento de la necesidad del establecimiento de una lingüicidad epistémica propia de la Maestría en Pedagogía, si esperamos retomar este carácter de sujetos académicos, frente a una comunidad científica que se precia de rigor y que lo exige.

Propongo para el presente análisis, cuatro elementos para ser incorporados a nuestra condición lingüística de maestrandos y maestrantes: **lenguaje, significados epistémicos, y diálogo emancipado y emancipador**, permitiendo independientemente del área académica de formación, la posibilidad de **construir diálogo epistémico**, a través del reconocimiento de **la lingüicidad epistémica**, propia de la Maestría en Pedagogía, para la generación, producción y reconstrucción de conocimiento académico-científico, que nos posibilite alcanzar un estándar de calidad y prestigio así como presencia dentro de la comunidad académica de la ENEP y otras instancias que participen del trabajo académico, educativo y pedagógico, y así la Maestría sea una cantera de elementos participes dentro de la aportaciones académicas en la educación y la Pedagogía, de una realidad vigente mexicana con un carácter olistico.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## 4.2 Lenguaje

Por lenguaje entendemos, los juegos particulares de relación horizontal cultural intersubjetivos de hablantes, para poder establecer como se presenta esta relación partir del hecho de la necesidad de hablar de la formación, porque una vez que uno tiene formatividad (dar forma a un lenguaje), entonces sé esta en la posibilidad de incorporarse en los juegos de comunicabilidad del mundo en el que se encuentre incorporado.<sup>97</sup>

Por lo que se requiere reconocer la potencialidad y cinetismo de acción del lenguaje endogenado y exogenable entre los miembros de un mosaico móvil, esto es, ser capaz de reconocer nuestro poder lingüístico formativo, para vincularnos a espacios de adquisición alfabética en relaciones equipresenciales, donde la socialización del conocimiento nos posibilite a endoalfabetizarnos para construir un lenguaje y una dialogicidad.

Así como el lenguaje, el proceso del diálogo pretendo generarlo a partir de la formación, esto es dar forma al lenguaje endoalfabetizándome del contexto y sus posibles interpretaciones teóricas, para articularlo en comunidades lingüísticas y para incorporarnos al contexto con un sentido de intervención consciente del estar ahí con sentido.

Por ello partiremos de la idea de que la construcción del lenguaje nos posibilitará al diálogo, pero considero importante pensar que todo diálogo requiere de reconstrucción de significantes, dependiendo de como se transformen los espacios horizontales - lingüísticos del contexto o en su defecto siendo migrantes de mosaico. Esto implicará una formación

<sup>97</sup> Honoré, Bernard. Para una teoría de la formación. Narcea, Madrid, España, 1980. J. Antoni y Melich Joan Después de la modernidad Nuevas filosofías de la educación. "IV La sociedad como sistema Niklas Luhmann 3 La educación como la teoría de sistemas de Luhmann" edit Paidós, 2001.

Luhmann, Niklas. Teoría de sistemas sociales I y II, en el texto II "el constructivismo", en el I "El déficit Tecnológico de la educación 63-93, "La homogeneización del conocimiento sobre la diferenciación de la educación escolar" p. 27-63, "Sistema e intención de la educación" p 137-158.

lingüística y de articulación para producir el "que decir" con sentido de contexto; epistémico-académico para nuestro caso.

#### **4.3 Formación acética para la dialógica**

La formación desde su papel acético<sup>98</sup> (Foucault), implica que el sujeto aprehenda en dos momentos su realidad.

En un primer momento: comprender (endogenación); implicaría recuperar los signos, símbolos e iconos que conforman el lenguaje de un contexto, e iniciar un proceso de decodificación de su "querer decir" con sentido de contexto.

El segundo momento es el entender, esto implica una vez hecha la incorporación de estos elementos (los signos, símbolos e iconos), es decir; una introyección organizativa categorial de los elementos endogenados propios del lenguaje de contexto, para constituirse como elementos de diálogo dentro del medio donde se desarrolla, esto posibilitará una relación vivencial dentro del medio cultural estudiado dentro de un espacio y con sus participantes.

#### **4.4 El comprender-entender.**

El proceso exógeno de participación del medio, implica una lectura teórica-práctica del mundo cultural en el que nos incorporamos y recategorizamos en nuestro lenguaje, lo que implica una endoalfabetización sociodiscursiva.<sup>99</sup>

---

<sup>98</sup> En Foucault Michell el ascetismo, cultivo de sí (Físico y psique así como axiológico), de un ser en sí; es una introyección del sujeto conciencia de sí, siendo capaz, de por una parte; el reconocimiento de lo que es ahora formado y dando un cuidado de sí, a través de esta conciencia dar cuenta de su poder ante el ascetismo, el autogobierno, el autocontrol y la reconstitución del yo frente a la polis. Ver en Foucault Michell, Historia de la sexualidad II, S XXXI. Estética, ética y hermenéutica, Paidós, 2000.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

#### 4.5 Formación dialogal; trabajo arduo de exégesis.

Formación implica un trabajo exegésico fuerte y riguroso de lectura y relectura, de un leer entre líneas, y todo ello nos posibilitará a una amplia visión de nuestro horizonte cultural.

Lo antes mencionado posibilitará, el incorporar en nuestro bagaje epistémico, elementos, que amplíen nuestro horizonte cultural, permitiendo que nuestra lectura de la realidad no sólo sea eco de otros, sino que sea una lectura con los otros, de nosotros, una verdadera comunicabilidad entre sujetos<sup>100</sup>, no sólo investigadores sino con los miembros de las comunidades culturales en las que nos incorporamos.

Una creación de diálogo emancipador con los sujetos de estas comunidades, con un sentido político, esto sólo se llevará a cabo a través de aquellos significados epistémicos que cobran un sentido, cuando son incorporados en las relaciones de la vida cotidiana de las comunidades culturales, donde nuestras aportaciones se recrearán y enriquecerán aún más, con el hacer diario dotante de significación de nuestro lenguaje en un estar ahí con sentido.

#### 4.6 Significados epistémicos

Son elementos referenciales dentro área de conocimiento de las ciencias del espíritu, a su vez éstos nos permitirán dialogar dentro de las comunidades científicas, con la atenuante de

<sup>100</sup> Alfabetización en el sentido de Colin Lankshear, es el papel de la incorporación de los elementos referenciales del entorno, para a través de ello poder intervenir en un espacio sociodiscursivo.

<sup>101</sup> J. Antoni y Melich Joan Después de la modernidad Nuevas filosofías de la educación "cap. II Habermas o el retorno a la modernidad, 2 síntesis entre el sistema y el mundo de la vida, p 123-126. 3 La acción comunicativa" 126-131, edit Paidós, 2001.

Luhmann, Niklas. Teoría de sistemas sociales I y II, en el texto II "el constructivismo", en el I "El déficit Tecnológico de la educación 63-93, "La homogeneización del conocimiento sobre la diferenciación de la educación escolar" p. 27-63, "Sistema e intención de la educación" p 137-158.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

la **temporalidad histórica**, y deberán ser considerados los elementos de transformación, de encaje y salida dentro del medio cultural en el que se localice.

Las construcciones epistémicas, se encontrarán sujetas a su vigencia histórica, es decir; en tanto las condiciones de la realidad dentro de la comunidad cultural no se trasformen los significados epistémicos permitirán el diálogo de construcción.

Por el contrario si los significados epistémicos pierden vigencia, pueden ser elementos que maniqueamente intenten explicar una realidad en la que no tienen vigencia, por su **temporalidad histórica**, por ello son necesarias las relecturas de nuestra realidad e incorporar las teorías de otros sujetos que aportaron algo acerca de una realidad que interpretaron en su contexto y conformaron una posición epistémica a partir del horizonte cultural desde donde la observaron, para replantearnos nuestra propia lectura ante **las otredades lingüísticas**, quienes al producir éstos discursos, nos permitan dialogar con sus supuestos, enriqueciendo nuestras lecturas.

#### **4.7 Un diálogo emancipado y emancipador**

Lo que implica entonces el cuarto elemento del que hable **un diálogo emancipado y emancipador**, estableciendo propuestas epistémicas no sólo ante los miembros de la comunidad cultural en la que me encuentro, sino también a los que construyen elementos de explicación de estas realidades.

Sé creará tensión entre los miembros dialogantes, pero ello mismo es lo que se persigue con el diálogo emancipado.

**Un diálogo donde el sujeto esté libre con postura política, derivada del vagalle epistémico, en una palabra consciente de lo que se es, ante lo que se dice frente a los otros.**

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Es bien sabido que el lenguaje desnuda al sujeto frente a los otros, por lo tanto, se tendrá un algo que decir a nuestro trabajo (los otros), desde la óptica histórico-temporal y sus condiciones de lectura teórico-práctica de la realidad observada, y sus campos epistémicos de formación.

El compromiso es pues, al converger y dialogar en el posgrado de Pedagogía, se deberán incorporar elementos mínimos lingüísticos para encontrarse con una posibilidad de ser hablantes coherentes, y para cualquier campo de conocimiento en el cual se pretende intervenir.

Esto implica al sujeto sé incorpore a dicho campo de conocimiento, lo haga consciente de su **condición epistémica**, reconociendo sus alcances y límites para dialogar con los otros en el campo de conocimiento en el que se incorpora, porque ello lo llevará a una posible construcción epistémica de conocimiento y **diálogo emancipador, en el reconocimiento del: "desde donde esta hablando y qué tiene que decir"**

#### **4.8 El Proceso de diálogo**

Los actores dialogantes, adquirentes docentes y los alumnos; partiendo de los procesos: primero; egoexoendógenos y el egoendoexógenos<sup>101</sup> (adquirentes docentes y maestrantes en ego), segundo; exoendógenos y endógeno de intercomunicabilidad de intercapiatales

---

<sup>101</sup> Es oportuno para el lector aclarar el uso del presente término en su justa interdimensionalidad dialógica, el uso de término ego; esta dado por una lógica de apropiación autoreconociente de los adquirentes, primero; se pretende leer desde un sentido ascético en su autolectura a partir de un mundo exterior (exo) a un propio interior (éndo) trazado y sujeto de su realidad reconceptualizable y reconociente de sí el sujeto dentro de esa realidad, pero también de ese trazado horizontico del propio sujeto de discurso; su propio discurso, su poder de adquisición discursiva su propio proceso de pedagogización discursiva, es decir, su propia identidad ego sujeto, para después conformarse en un ego comunidad identitaria, de un corpus de comunidad académica en la que este se inserte. Esto es, uno no puede adquirir identidad con el otro, sino es reconociéndose en el otro, pero antes de ello reconociéndose en sí mismo, para verse con el otro desde su propia lógica horizontico-cultural trazado historicista de su ser yo ante el otro, a través de una autolectura de reconocimiento para poder en un momento dado conformar lazos de compromiso discursivo con los otros (corpus académico).

culturales<sup>102</sup>, y un tercero; endoexógeno (identidad académica frente a los alters en la adquisición de un lenguaje identitario propio del corpus académico donde se desarrollaron los pasos anteriores que le posibilitan a hablarse, a hablar con los otros; y con otros grupos académicos, como trazado de nuevas realidades lecturizables y codificables susceptibles de pedagogización).

La siguiente lectura de intervención del diálogo, la hilare en las precisiones conceptuales que me permitirían desde mi propuesta, recuperar la dignidad pedagógica, lecturizando la construcción de la identidad pedagógica.

Los diálogos entre los sujetos del proceso E-A; adquirentes de lingüicidad a través poder-conocimiento-identidad, una vez hecha esta adquisición el sujeto sé posibilitará a una emancipación política con una competencia adquirida de lingüicidad de poder-identitario con ser pedagogo, con una identidad de corpus académico estudiantil inmersos en una institución de posgrado, más que buscar las identidades de otros en lo que se quiere ser.

En este entramado identitario (adquisición de identidad), está dado en tres momentos; el ego, endógeno y uno exógeno, donde, el primer momento se encontrará atravesado por las relaciones, primero ego-ascéticas, endoexógenas producto del diálogo de los actantes con la realidad mediante la adquisición de un código, en observancia de dispositivo

<sup>102</sup> Un segundo momento, donde los sujetos adquirentes académicos y alumnos o muestantes, se ven autoreconociéndose de sí, y ahora pasan a los procesos de enlaces de intersecciones de relación en comunidad académica o corpus académico (del ego intro, al alter inter comunitario), que implica leerme con el otro, para con el otro, y el otro para conmigo desde sí (compromiso dialógico), pero sin dejar fuera la lectura con los exteriores (realidad, exo), y aquí el término endo se sostiene en sentido no de particula sujeto (caso egoendo, y egoexo: yo en mi mismo asceta y yo en mi realidad), sino se da el paso del ego a los alters, miembros de una comunidad lingüística en adquisición de identidad académica entre sus miembros, frente y con una realidad de lectura conformando sus propias reglas de adquisición, de instrucción, de regulación, con sus propias relocalaciones y explicaciones recontextualizadoras, leyendo los dispositivos, a su vez construyendo sus códigos de lectura, así como su pedagogización propia de la realidad que les da poder-identidad de conocimiento, por sus interespuitales culturales; no se piense que nada de lo anterior está exento de tensión dadas las relaciones, las regulaciones y las posibilidades de trasgresibilidad que implica la construcción identitaria aparejada a ella, los discursos como formas de identificación de y con los otros, (pensar en lo impensable vacío, evitando con ello, la vulnerabilidad discursiva y fortalecer las identidades).

lecturizables, y lecturas alfabetizadoras del mundo de vida, encontrando su dispositivo, su codificación, su contextualización o las reglas adquisitivas discursivas e instruccionales.

En este momento la endoexogenación permite a los sujetos su éxo relación con otros corpus académicos de posgrado con un telhos vinculado a lo pedagógico y lo educativo mostrándose a los otros identatarios dialogantes otras Maestrias en Pedagogía, por haber logrado consolidar una identidad del posgrado en Aragón de Pedagogía y con ello se genere un diálogo emancipatorio diferenciado frente a la otredad.

#### 4.9 El papel del poder

Una identidad atravesada por el poder; poder del adquiriente frente a los otros (comunidades o corpus académico-maestrante), poder entre los sujetos y sus procesos endógenos intercomunicacionales de los propios procesos A-A<sup>103</sup>, dentro de las aulas, foros, conferencias, simposium, y cualquier otro elemento que propicie la construcción académico-maestrante, maestrante-maestrante, académico-académico. Congruente a esta dupla, la administración; consecuente y observante de los procesos de encuentros lingüístico culturales.

Todo ello posibilitará la competencia democrática de poder, por adquisición exoendógena, por la intercomunicabilidad de la propia comunidad educativa (maestranes docentes), y el poder de reconocimiento identatario de la comunidad educativa del posgrado en Pedagogía a través de la competencia interacadémica estudiantil de poder – adquirir conocimiento, y con ello hacer una dialexis exegésica en Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón (identidad endógena): frente a otras comunidades académicas de posgrado en el área educativa y/o pedagógicas, el poder de dialoguicidad entre estas y nuestra

---

<sup>103</sup> Aprehender - aprehender

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

comunidad lingüística; autoreconocida con una filosofía teórico pedagógica, propia de sí, que posibilitará ser reconocidos y diferenciados de otros discursos pedagógicos, por nuestra investigación, por nuestras líneas de conocimiento, por nuestra comunicabilidad cultural de interculturales culturales de los adquirentes maestros y alumnado, por nuestra su género pedagogización discursiva y tratamiento epistémico del conocimiento. La cual, como identitarios, nos coloque diferenciados de otros discursos.

Ahora; ¿cómo iniciar este proceso identitario de nuestra comunidad lingüística en la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón?

Se requiere de un tratamiento alfabetizador; esto es la ubicuidad discursiva del dispositivo, código, de las reglas del reconocimiento, reglas reguladoras, del papel de los contextos, de las descolocaciones discursivas, así como de los nuevos enmarcamientos y las clasificaciones con el papel discursivo alfabetizador.<sup>104</sup>

Sin intentar descubrir el hilo negro, sólo pondré nombres y conceptos de lo que terapéuticamente<sup>105</sup> es una propuesta discursiva.

#### **4.10 El papel del dispositivo**

Primero en la experiencia exoendógena, recupero el papel de la lectura realidad textual epistémico-teórico-pedagógica, el matiz ahora es el papel del dispositivo, quien en sí genera códigos de mensaje, (si entiendo como dispositivo, ese potenciador del acto del hablante ante el que decir lo no dicho llenado del vacío epistémico, acerca de lo no dicho), de lo que queda por decir.

Ante la construcción de nuevos procesos de lectura del dispositivo, lo no pensado aparece cuando el poder conocimiento se encuentra frente a una relación dialógica de reglas

<sup>104</sup> Reconocimiento de discurso articulador de Bernstein y Collin Laucher.

<sup>105</sup> Alivio del mal-estar en la Maestría en Pedagogía de uno de sus artistas

de reconocimiento fijas, que no le permiten reconocer la posibilidad de lo que ha sido escrito y no es presente en el tejido discursivo. Construido a partir de las reglas reguladoras de reconocimiento, de enmarcamiento, donde se teje una red que puesta en el microscopio epistémico deja en sí misma huecos entre las fibras categórico-conceptuales, hacia lo falto de dominio (lo no pensado).

El dispositivo, en esta potenciación parece emanar de sí mismo, en una gama de códigos; códigos en tanto que el dispositivo tiene algo que decir, para que el icono hable de sí (dispositivo), esto requiere de pre-juicios conformantes de bagaje, y a su vez que el dispositivo se conforme como un significante-significativo, motivo de pedagogización discursiva por sentido de necesidad alfabética o por necesidad comunicativa, entre los dialogantes para un proyecto específico, como empresa discursiva requerida por un momento contextual.

#### **4.11 ¿Dónde localizar los dispositivos y sus códigos de exégesis?**

En la realidad contextual vista como texto: cargado de dispositivos.

Puede ser que la búsqueda de los códigos, esta dada en el momento que el sujeto adquirente es encomendado a la lectura por un sentido exógeno de la comunidad, con el sentido de los adquirentes miembros dialogantes de fuera (fuera del ego) y enmarca el proyecto a pedagogización, pero no así su discurso de pedagogización en sí, ese estará determinado por la identidad discursiva que los adquirentes den de acuerdo a sus relaciones contextuales, de reconocimiento, enmarcamiento y clasificación, atravesado por reglas que finalmente conformaran su dejar huella identitaria en la lectura pedagógica propia del objeto lecturizado (para el caso lectores del mundo de la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón).

Lo anterior atraviesa al proceso endoexogenador de alfabetización pre-juiciante, dependiente de los horizontes de lectura pedagógica del adquirente.

Los procesos del adquirente de exoendogenación discursiva pasa a ser de los alters-adquirientes, en tanto se entra en la dialoguicidad discursiva y en los procesos no observados por el éxoendogenador, quien fue endoexogenador en un primer momento (momento de la comprensión o aprehensibilidad alfabética), colocado como ser sujeto de observancia de los otros y ser apoyado para la construcción de códigos pedagógicos, resultados de la adquisición de los códigos de la realidad y de las lecturas con sus alters del corpus académico donde se desempeña el proceso de diálogo.

#### 4.12 Tiempos de dialexis<sup>106</sup>

Periodicidad de la adquisición de códigos y lectura, de dispositivos en el sentido de la dialexis de la propia comunidad pedagógica, marcada por su mundo de vida, por sus prácticas instituidas de manera formal o informal, por sus interrelaciones dialógicas, por sus propias formas de pervivencia académica, atravesadas por tiempos relativos a su pervivencia institucional y particular en el actuar del sujeto fuera de los tiempos institucionalizados (hogar, diversiones) en el plano informal, pero consensuados y contruidos a través de la intercomunicación de los participantes con la institución; esto sería un ejercicio por competencia democrática, para continuar la labor de adquisición epistémica dialogada fortaleciendo el discurso pedagógico en el posgrado.

- **La dialexis: alters intro.**

La dialógica con los adquirentes, desde sus horizontes culturales y con sus lecturas egoendógenas y egoexoendógenas, para la intercomunidad lingüística, considero debe

---

<sup>106</sup> Tiempo en que los sujetos discursantes se reencuentran y se resignifican entre sí, para la reconstrucción, deconstrucción, y creación de nuevas reglas de regulación, adquisición, reconocimiento, así como construcción de íconos de lectura, conceptos de lenguajes, formas discursivas, relaciones entre sí de consensuación, y porque no la búsqueda de nuevos elementos dispositivos de lectura académica para la construcción y creación de productos académicos.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

llevarse en tres momentos; atravesados estos por el respeto académico de las líneas de investigación de trabajo, así como los campos discursivos de los adquirentes.

Un primer momento, necesario para la ubicuidad de los adquirentes en sus campos epistémicos, reconociendo con ello su trayectoria de adquisición socio-linguístico-epistémico-pedagógica, determinando con el enmarcamiento discursivo del adquirente un punto de arranque para su propia dialógica (el que decir y qué hablar con ellos), y continuar en un ambiente de respeto epistémico, fortaleciendo sus debilidades y retroalimentándonos de sus dominios lingüísticos al leer los dispositivos de aprehendizaje, a este momento lo llamaremos: enmarcamiento regulatorio del horizonte cultural de posición del adquirente<sup>107</sup>. Cabe aclarar, que este ejercicio de descubrimiento de los enmarcamientos, se utilizará en su momento en el cuerpo académico, dada su multireferencialidad para que: tanto adquirentes como catedráticos se reconozcan entre sí y tengan en cuenta sus referentes de enmarcamiento horizontal en el segundo momento de dialógica. Esto pretende eliminar las posibles tensiones generadas por las diversas lecturas pedagógicas de un mismo dispositivo lingüístico.

En un segundo momento; los encuentros académicos entre los docentes y los alumnos adquirentes desde las vertientes de sus líneas de investigación, evitando confusiones en las intersecciones horizontales.

Un tercer momento; atravesado por reglas de regulación y de reconocimientos, que permitirá encontrar los puntos de intersección de lectura de la interdisciplina propia de las vertientes pedagógicas (enlaces conceptuales), que comunicabilicen ejes de articulación discursiva, para con ello encontrarse los adquirentes: docentes, alumnos, de las diferentes áreas, en una recuperabilidad de la identidad discursiva ya defragmentada.

---

<sup>107</sup> Un desde donde, horizonte histórico Gadameriano.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Pasaré a una intersección de enlaces categoriales discursivos, que nos permita construir tejido discursivo, construido a partir de estas intercomunicabilidades de las vertientes o líneas de investigación en la Maestría, en un exponerse desde, para el encuentro de, y no para la homologación discursiva, sino en los discursos diferenciados recuperar los reposicionamientos conceptuales generados del diálogo surgido de la intersección interpretativa de lecturas horizontales, en los comunes pedagógicos de formación alfabética del discurso pedagógico propio de la Maestría en la ENEP Aragón

#### **4.13 Frente a las comunidades pedagógico-académicas.**

Legitimidad desde el poder de adquisición-conocimiento, y el poder de diálogo con los otros, sin buscar desde fuera lo que se puede dar desde el endo hacia sus comunicantes miembros de la comunidad dialógica, sino desde dentro proyectar hacia fuera con la posibilidad de ser incluso adquirido en algunos espacios de otras comunidades lingüísticas ajenas al posgrado, logrando una identidad de los adquirientes que los reconozcan y diferencien frente a los otros, un poder de Ser Maestría en Pedagogía en la ENEP Aragón, uno de los muchos otros corpus académicos adquirientes epistémico-teórico-filosófico-pedagógico discursistas frente a los otros, entre los otros y leyéndonos entre los otros pero siendo sujeto de comunidad dignificable pedagógicamente, hablándonos en el discurso.

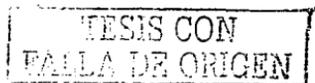
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## Bibliografía

- Ferry, Gilles. El trayecto de la formación. "Los enseñantes entre la teoría y la práctica". Editorial UNAM- Paidós, México, 1993.
- Alba, Alicia. Posmodernidad y Educación. Editorial UNAM. México, 1999.
- Autores Varios. Textos de Pedagogía. CEAC, Madrid, España, 1992.
- Honore, Bernard. Para una teoría de la formación. Narcea, Madrid, España, 1980.
- Schaft, Adam. Historia y Verdad. Editorial Grijalbo, México, 1999.
- Gómez, Hencondo. Educación. "La leyenda del siglo XXI", editorial PNUD. TM Colombia, 1998.
- Adorno, Theodor. Educación para la emancipación. Editorial Morata, Madrid España, 1998.
- Autores Varios. Textos de Pedagogía. CEAC, Madrid, España, 1992
- A. Hargreaves. Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado, Edit Morata, Madrid España, 2001
- Bernstein, Basil. Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica. editorial Morata Madrid España, 1996.
- En Revista Universidad Futura "Los efectos de la modernización en la universidad Europea". "El nuevo despertar de la educación superior en Francia". Jaques Guin "la educación superior en Canadá "Gonzalo Varela Petito.
- Gadamer, George. Verdad y método. Editorial Sígueme, Madrid, España, 2000.
- Garet, Williams. La visión económica de la educación superior. "El financiamiento de la educación superior". Tendencias actuales, ANUIES, OCDE. 1999
- Habermas, Jürgen. La lógica de las ciencias sociales. REI., Madrid España, 1986.
- Heidegger, Martin. Ser y Tiempo. editorial FCE. México, 2000.
- Hoyos, Carlos. Objeto pedagógico. Editorial CESU-UNAM, Mexico, 1986.
- Kent, Rollin. Los temas críticos de la educación en América latina. "Los temas críticos de la educación superior", Edit. Facultad Latinoamericana de ciencias sociales, universidades Autónoma de Aguascalientes, FCE.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

- Levy, Daniel. La educación superior en Latinoamérica; desafíos privados frente al dominio de lo público, edit CESU, UNAM, México, 1985
- Luhmann, Niklas. Teorías de la sociedad y Pedagogía, Paidós, Buenos Aires, Barcelona México, 2000
- Luhmann, Niklas. Teorías de los Sistemas Sociales II (artículos), edit. Universidad Iberoamericana, ITESO, Universidad de los Lagos, Chile, 1999
- Moñoz izquierdo Carlos. El papel de la educación en el desarrollo económico social. Yopo Boris. Educación universidad y desarrollo: una perceptiva, Antología de la educación superior, UAEM, 1991
- Ricord, Jean. Introducción a la hermenéutica, editorial Herder, Madrid España, 2000.
- Rollin, Kent y Wietse de Vries. Universidad futura, "Evaluación y financiamiento de la educación superior en México UAM Azcapozalco otoño del 94
- Foro Nacional de la Educación Superior en México políticas y alternativas, UAM Xochimilco, México D.F. noviembre 1996
- Solé, Carlota Modernidad y modernización, México, FCE 1998.
- Marshall McLuhan a imagen o som e fúirira en Berman Rosengerg y David Mamming White compiladores. Cultura de Masas, Editorial Sao Paulo 1973.
- Octavio Ianni, Teorías de la globalización, Editorial S XXI, México 1999
- Marshall Berman. Modernidad aver hoy y mañana, Editorial S XXI, México 1999
- De la dehesa. Comprender la globalización, . Editorial Alianza, España 2000.
- Alain, Tourain. Crítica a la modernidad, FCE, México
- Beck, Ulrich. ¿Que es la globalización?, "Falacias del globalismo respuestas a la globalización", España, Paidós, 1998.
- .Grondin, Jean. Introducción a la hermenéutica filosófica Edit Herder, España, 1999.
- Bataille, George. El erotismo, editorial tus Quest, buenos aires, 1992.
- Nietzsche, Federico. El anticristo, maldición sobre el cristianismo, Editorial Alianza, Madrid, 1984.
- Nietzsche, Federico. Voluntad del poderio, Editorial edaf, Madrid, 1981.
- Nietzsche, Federico. La gava ciencia, Editorial alianza, Madrid, 1984.
- Nietzsche, Federico. Asi hablo Zarastustra, Editorial alianza, Madrid, 1983.



- Nietzsche, Federico, El nacimiento de la tragedia, Editorial alianza, Madrid, 1982.
- Nietzsche, Federico, La genealogía de la moral, Editorial alianza, Madrid, 1972.
- Nietzsche, Federico, Más allá del bien y del mal, Editorial alianza, Madrid, 1972.
- Foucault, Michell, Historia de la sexualidad tomo 1, Editorial siglo XXI, México 1976.
- Foucault, Michell, Historia de la sexualidad tomo 2, Editorial siglo XXI, México 1976.
- Foucault, Michell, Historia de la sexualidad tomo 3, Editorial siglo XXI, México 1976.
- Foucault, Michell, Estética, Ética y Hermenéutica, Editorial Paidós México, 2000.
- Habermas, Jürgen, La modernidad un proyecto inconcluso, Editorial Alianza, Madrid, 1985.
- Marx, Carlos, El capital, Editorial FCE SEP., México 1987.
- Scherer, Rene, La Pedagogía pervertida, Editorial Paidós, Barcelona, 1983.
- Sánchez Vázquez, Adolfo, "Radiografía del postmodernismo", Sábado suplemento Uno mas Uno, 18 de febrero de 1989, México.
- Krauze, Enrique, "Los Intelectuales y el Estado: la engañosa asignación de poder", Revista proceso, 6-II-96, México.
- Kosik, Karel, Dialéctica de lo concreto, Editorial Grigalbo, México, 1967.
- Zemelman M, Hugo, Uso crítico de la teoría, en torno a las funciones analíticas de la totalidad, Editorial Colegio México, México 1986.
- Sartre, Jean Paul, El existencialismo es un humanismo, Editorial Quinto Sol, México, 1994.
- Gadamer, Hans George, Verdad y método, Editorial Sígueme, Salamanca, 1994.
- Romero, Francisco, Filosofía de la persona, Editorial losada, Buenos Aires Argentina, 1961.
- Serramona, Jaime, Fundamentos de Educación, Editorial losada, Buenos Aires Argentina, 1971.
- Ortega y Gasset, José, Una Educación para la vida, antología de Esteban. Inciarte, Editorial caballito, México, 1986
- De la garza Toledo, Enrique, Hacia una metodología de la reconstrucción, Editorial Porua, UNAM, México, 1988.
- Ardiles, Osvaldo, Descripción fenomenológica, Editorial ANUIES, 1977.
- Gouldner W, Alvin, El futuro de los intelectuales, Editorial alianza, Madrid, 1977.
- Berger, Peter, La construcción social de realidad, Editorial Amonorotu, Buenos Aires, 1980.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Wilhelm, Dilthey. Introducción a las ciencias del espíritu. FCE, México 1999.

J, Antoni y Melich Joan Después de la modernidad Nuevas filosofías de la educación, "cap. II Habermas o el retorno a la modernidad, 2 síntesis entre el sistema y el mundo de la vida, p 123-126, 3 La acción comunicativa" 126-131. "IV La sociedad como sistema Niklas Luhmann 3 La educación como la teoría de sistemas de Luhmann" edit Paidós, 2001.

Buenfil, Rosa Nidia. En los márgenes de la educación. México a finales del milenio. "capítulo III Educación, complejidad social y diferencia" de Granja, Josefina 55-88, "cap. 4 educación, contacto cultural, cambio tecnológico y percepciones posmoderna" De Alba Alicia 87-111 "cap. 7 perspectivas epistémicas abiertas en la enseñanza de la investigación educativa 145-163. Edit Plaza y Valdés, 2001.

Alba, Alicia. Teoría y educación. "En torno al carácter Científico de la Educación" Editorial UNAM, México, 1996.

Alba, Alicia. Posmodernidad y Educación. Editorial UNAM. México, 1999.

Paul, Jaime. Lanksnear, Colin. Hull, Glynda. El nuevo orden laboral detrás del lenguaje del nuevo capitalismo "Cap. Alfabetismo sociocultural, discursos y el nuevo orden laboral 1-131, cap. 6 cuento de una Villa El capitalismo global en Nicaragua apartado III Alfabetismo crítico y el cuarto Mundo. Edit. ALLEN & UNWIN.

Filmus, Daniel. El papel de la educación frente a los desafíos de las transformaciones científico tecnológicas Biblioteca Tecnológicas. Biblioteca Digital de la OEI.

Tanz. Vito. El papel del Estado y la calidad del sector público. Revista de la CEPAL, Agosto 2000.

En Revista Universidad Futura "Los efectos de la modernización en la universidad Europea". "El nuevo despertar de la educación superior en Francia". Jaques Guin "la educación superior en Canadá "Gonzalo Várela Petito.

Garet, Williams. La visión económica de la educación superior. "El financiamiento de la educación superior". Tendencias actuales. ANUIES. OCDE. 1999

Kent, Rollin. Los temas críticos de la educación en América latina. "Los temas críticos de la educación superior". Edit. Facultad Latinoamericana de ciencias sociales, universidades Autónoma de Aguascalientes. FCE.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Levy, Daniel. La educación superior en Latinoamérica: desafíos privados frente al dominio de lo público. edit CESU, UNAM, México. 1985

Rollin, Kent y Wietse de Vries. Universidad futura. "Evaluación y financiamiento de la educación superior en México UAM Azcapozalco otoño del 94

Foro Nacional de la Educación Superior en México políticas y alternativas. UAM Xochimilco, México D.F. noviembre 1996

Numero 9 Revista Iberoamericana de Educación publicada en Madrid España  
Organización de Estados Iberoamericanos para la educación la Ciencia y la Cultura (OEI)

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN