



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

4/6  
2 ej

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGIA



OFICINA DE CONTROL ESCOLAR

Análisis de la relación saber-poder  
en la formación docente



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGIA  
COORDINACION

T E S I N A

QUE PARA OPTAR POR EL TITULO DE :  
LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A  
LAURA ROMERO FLORES

ASESORA: LIC. PATRICIA ARISTI R.

No. Bo  
No Patricia Aristi

MEXICO, D. F.

AGOSTO DE 1985



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

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

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

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

## INDICE

INTRODUCCION.....	6
1.- RELACION SABER-PODER.....	15
2.- FORMACION DOCENTE-PRACTICA DOCENTE.....	44
2.1.- <u>Incorporación del alumno a la docencia.....</u>	51
2.2.- <u>Cursos de formación docente.....</u>	66
2.2.1.- Qué es un maestro.....	84
2.2.2.- Cómo ser "buen docente": "Programa de supe ración académica: evaluación del proceso - E-A, opinión del alumno sobre el profesor..	90
2.3.- <u>Práctica docente.....</u>	102
3.- EL SABER COMO TRANSMISION.....	118
3.1.- <u>Sistematización del conocimiento: programas.</u>	134
3.1.1.- Contenidos.....	150
3.2.- <u>Evaluación en la eficacia de lo transmitido:</u> <u>exámen departamental .....</u>	166
CONCLUSION.....	175

**ANEXOS**

a).- "Programa de superación académica: evaluación del  
proceso E-A, opinión del alumno sobre el profesor..... I90

b).- Programa de la asignatura de Termodinámica..... I94

**BIBLIOGRAFIA..... I98**

## INTRODUCCION.

La inquietud por realizar este trabajo proviene de la necesidad de reflexionar sobre ciertos planteamientos teóricos hechos en torno a la relación saber-poder y su articulación a la conformación institucional de un discurso multiconstituido por saberes diversos acerca de la formación docente, que intenta un conocimiento totalizador de cada uno de los aspectos que se supone la deben comprender. En él, el maestro viene a ser un objeto de estudio más dentro del pretendido saber científico sobre este quehacer, siendo sujeto sólo en la medida en que es capaz de: aplicar este o aquel método, este o aquel contenido, provocar estas o aquellas actitudes y aptitudes, etc.

Fareciera ser que el maestro formara parte de un modelo experimental de investigación, en donde este fuera parte de una serie de variables que al ser manipuladas de determinada manera, tuvieran que llegar a un resultado predeterminado. Esto siempre bajo el criterio pragmático, el docente en su formación es partícipe de un saber ser y hacer, pero no es sujeto de la producción de saber que genera su práctica cotidiana dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El maestro ya atravezado para su constitución realiza su actividad diaria regimentada en lo que tiene que impartir y cómo - lo tiene que impartir. Todo en su práctica está orientado a -- continuar un determinado tipo de saber y cómo saber, lo cual - forma parte de mecanismos de apropiación de este saber que ope- ran para mantener circuitos cerrados del mismo y en el que se considera como propias sólo un determinado número de cosas --- que se van anexando cuidadosamente a través de dispositivos -- administrativos, todo lo que pueda romper este circuito es --- inadmisible o todo lo que parezca ajeno se hace incoherente.

Este saber se haya cuadrículado en planes y programas de estudio tanto en la forma como en el fondo con el fin de configurar la producción de lo "verdadero".

La Universidad como institución constitutiva del entramado social participa en los procesos del mismo y como tal en ella se continúan y encarnizan los juegos y efectos del poder pues su función es por sí de fuerza, de lucha en la medida que su tarea sustantiva es la de aglutinar y homogeneizar la diversidad social. Por ésto es que requiere erigirse como productora e -- instituyente de discursos de "verdad" que conllevan efectos de poder ya que uno no puede funcionar sin el otro. Por esta razón la búsqueda de la verdad, la producción de saber se pre---

ma, se registra, se profesionaliza, se institucionaliza; pues con ello la verdad se legitima y circula, y con ésta el poder.

Cada institución educativa tiene formas específicas de producir su discurso de saber, mecanismos que lo distribuyen para asignar con una economía del poder. Por consiguiente la formación de sus docentes tendrá que tener caracteres también particulares.

La revisión de una experiencia concreta realizada en este proyecto, trata de dibujar los rasgos de poder que lleva imbricada la legitimación del saber que preconiza el profesor, e identificar en qué opera esto en su formación como docente tanto a nivel de su propio discurso como de su práctica.

Con esto no se intenta dar cuenta precisa de las regularidades de este discurso oficial que se entreteje al discurso del maestro, aún a costa de lo que vive en su experiencia cotidiana. Para hacer un análisis más metódico sobre estas regularidades se necesitaría contar con información más de tipo documental y de toda clase de datos que ayudaran a la configuración de las demarcaciones, las discontinuidades de este discurso, se necesitaría también tener un conocimiento más profundo sobre los planteamientos teóricos.

Este breve estudio se inscribe dentro de mecanismos más globales de poder, es más la identificación de procedimientos educativos, que investidos de saberes teóricos que penetran en el docente y polarizan a toda la práctica educativa.

Como se menciona arriba, este proyecto se hizo apoyándose en una situación concreta que consistió en entrevistar a doce profesores del Departamento de Física de la Facultad de Ingeniería, de éstos, ocho son docentes de tiempo completo y el resto imparte varias horas de clase por semana. La razón de que los mismos hayan sido entrevistados es precisamente porque disponen de tiempo pues permanecen en la facultad después de sus horas de clase, ya sea para dar asesoría, para atender sus actividades de tipo administrativo, para esperar la siguiente clase, etc.

La forma de obtener la información fué a través de entrevistas abiertas, con un cuestionario base. Estas entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas textualmente. Esto se hizo así porque se trataba de hacer un análisis del propio discurso del profesor.

Para este análisis se consideraron las bases teóricas expuestas en el libro, "Introducción a la hermenéutica del lenguaje", de Carlos Castilla del Pino, del que se consideraron conceptos ---

generales. No es exactamente un trabajo detallado de análisis hermenéutico, sirvió más bien de apoyo para contemplar aspectos que normalmente no se observan en un habla común y corriente.

De acuerdo con este autor, el lenguaje es expresión, proyección del que habla, aunque sólo sea un mensaje a manera de información. Mientras menos notorio esté el sujeto en el lenguaje más formalidad hay en el mismo, lo cual no minimiza la presencia de este sujeto de la proposición. Por otro lado, el lenguaje expresivo, aunque esté mal hecho, es el que alude más al hablante.

Lo que hace significativo al lenguaje es su carácter opcional; sobre de qué se habla y la manera en que se habla. En él no sólo tiene sentido lo hablado sino también lo no dicho, según la intencionalidad de lo ya expresado.

Los silencios, sigue diciendo el autor, se tratan de cesar con expresiones como: "sí, sí", "este", "mmh", "en", etc. y que le ofrecen al hablante la posibilidad de ocultar la perplejidad que le produce la realidad.

Un discurso independientemente de ser informativo o expresivo

## II

representa un modo de estar y aprehender la realidad, no es un reflejo de la misma.

En el habla hay un plus de lo expresado que no es percibido por el oyente, éste sólo escucha aquello que le importa; hay una discordancia entre lo que al hablante le interesa hablar y lo que al receptor le interesa oír.

Se ha enseñado a ver de la realidad cotidiana, dice Castilla del Pino, aquello que importa y de la manera que interesa por lo que hay una falta instrumental que haría ver lo restante. Esta parcialidad de aprehensión hace que para los que la viven y que les concierne directamente sea inaprehensible, soslayable o tergiversada. La comunicación de lo cotidiano es más un medio sutil de ocultación de las actitudes y opiniones que un instrumento de constatación y denuncia.

Este fué el criterio general que se siguió para la revisión de los comentarios de los profesores para ser articulados con la parte teórica.

Esta articulación no es una cuestión concluyente sino que se da más como elementos de reflexión. Esto podría ser lo rescatable del presente trabajo en la medida que da lugar a la desmitifica-

ción y a pensar a la práctica docente no desde la magnificencia de su papel, que como tal sería congelada, sino como práctica de una redefinición cotidiana propiciada no sólo por el maestro como sujeto de conocimiento, sino también por el diálogo que mantiene con otros sujetos de conocimiento dentro del aula, diálogo que se genera en torno a un objeto de estudio -- nunca definido totalmente.

Este trabajo se haya constituido por tres partes:

1.- Relación saber-poder.- aquí se establece la relación entre saber y poder y su articulación a lo educativo y específicamente a la docencia.

2.- Formación-docente-práctica-docente.- esta parte se subdivide en tres:

- Incorporación del alumno a la docencia
- Cursos de formación docente.
- Práctica docente

Se trata de ver cómo éstos tres factores interactúan para la conformación del ser y hacer del docente.

3.- El saber como transmisión.- también se subdivide en tres partes:

- Saber como transmisión.

- Sistematización del conocimiento.
- Evaluación de la eficacia en lo transmitido: exámen departamental.

Se trata de observar, como derivación de la parte antecedente, la conformación que se hace del sujeto de conocimiento, el docente, así como del objeto de estudio.

La parte correspondiente a los anexos está constituida por:

- Anexo: Cuestionario base de entrevista
- Anexo: Entrevistas
- Anexo: "Programa de superación académica: evaluación proceso E-A, opinión del alumno sobre los profesores.
- Anexo: Plan de estudios de la carrera de ingeniero civil.
- Anexo: Programa de la asignatura de termodinámica.

La formación docente que han recibido los maestros del Departamento se refiere básicamente a dos aspectos el técnico y el didáctico. Los primeros son en los que se pone más énfasis y se refieren a la actualización de contenidos. Con respecto a los segundos se tratan temas mayormente didácticos y en ellos se han incorporado varias propuestas como la tecnología educativa, técnicas de dinámica grupal, aprendizaje grupal, etc.

Estos cursos se iniciaron en 1973 y hasta antes de 1980 dura--

ban un semestre y se llamaban cursos de "Formación de profesores". Al principio se tenía apoyo del CESEFI (Centro de Servicios Educativos de la Facultad de Ingeniería).

A partir de 1980, los cursos se hacen intersemestralmente (Eventos de superación) y son organizados por coordinación. En cuanto los cursos de didáctica se tienen registrados los siguientes:

- "Seminario de didáctica de la Física", coordinado por el Ing. Gabriel Jaramillo, con fecha del 24 de septiembre al 15 de octubre de 1982, con duración de cuarenta y seis horas y veinticuatro participantes.

- "Sesiones de Física Experimental", coordinado por el Ing. Carlos Takahachi Flores, con fecha del 17 al 21 de octubre de 1983, con una duración de 15 horas y 15 participantes.

## I.- Relación saber-poder.

"...guardémonos mejor (...) de :  
la peligrosa y vieja patraña --  
conceptual que ha creado un "su-  
jeto puro del conocimiento, su-  
jeto ajeno a la voluntad, al do-  
lor, al tiempo", guardémonos de  
los tentáculos de conceptos con-  
tradictorios tales como "razón -  
pura", "espiritualidad absolu-  
ta", "conocimiento en sí": aquí  
se nos pide siempre pensar un -  
ojo que de ninguna manera puede  
ser pensado, un ojo carente en  
absoluto de toda orientación, -  
en el cual debieran estar entor-  
pecidas y ausentes las fuerzas -  
activas e interpretativas que -  
son, sin embargo, las que hacen  
que ver sea ver-algo, aquí se -  
nos pide siempre, por tanto, un  
contrasentido y un no concepto -  
de ojo".

Nietzsche

Un saber es un espacio constituido por diferentes objetos, ob-  
jetos que son la definición de aquello de lo que se habla, ---  
siendo las prácticas discursivas con sus regularidades propias  
las que en formas de flujos fusionan y actúan para constituir  
sistemáticamente a estos objetos. Estos no preexisten a sí ---  
mismos, existen dentro de una serie compleja de relaciones con

otros objetos que se producen en el interior de relaciones de fuerza y relaciones políticas entre "instituciones y procesos económicos y sociales, formas de comportamiento, sistemas de normas, técnicas, tipos de clasificación, modos de caracterización". (1)

En este espacio discursivo los conceptos se configuran, aparecen, se definen, se explican y se transforman, (2) según la -- coordinación y subordinación de los enunciados. Las cosas se hablan y se piensan a partir de una configuración general que no sólo establece conceptos y métodos sino que opera en el --- aprendizaje, en el discurso, en los gestos, en la vida diaria, en la necesidad misma. (3)

Las técnicas y procedimientos por medio de los cuales el saber logra mantenerse conforman mecanismos infinitesimales que se desplazan, se extienden, se modifican, se doblan y que conllevan efectos de poder, formas múltiples de dominio y luchas reticulares que adoptan maneras específicas para integrarse a fenómenos más globales de poder.

El poder para establecerse y funcionar requiere de la producción, acumulación, circulación, distribución de saber, del funcionamiento de discursos de verdad, la verdad como un conjunto

de reglas que hacen ley. (4) Es con respecto a ella que se hace distinguir lo verdadero de lo falso; a través de aparatos de formación y acumulación de saber, métodos de observación, técnicas de registro, procedimientos de verificación e indagación. (5) Lo que se pone en juego es el estatuto de verdad.

"(...) todo discurso encierra un poder en las "verdades", asimilándose con un sentido de apropiación de "verdades" como apropiación del poder y, cuando este poder es fuerte es deseado y se enraiza como deseo de apropiación del saber. Ello sucede porque en las exterioridades a los discursos se encuentra una serie de medidas de represión y discriminación, conduciendo a la exclusión de otros discursos". (6)

El saber que es sostenido y distribuido por la institución ejerce presión y coacción sobre otros saberes, produciendo discursos de saber que se mueven en un espacio cerrado y que siguen reglas de distribución, secreto-divulgación, que están orientadas a mantener la continuidad del saber y por tanto del poder; se somete y disuelve el poder y el peligro de la dispersión, la coexistencia, la intersección el suceso, para figurar una clasificación, una ordenación, una distribución.

El poder opera no como propiedad de algunos sino que simplemente

te se ejerce con un juego de estrategias; no se concentra en el Estado sino que es un efecto de conjunto de las relaciones sociales; no se subordina al modo de producción pues la economía misma lleva imbricados mecanismos de poder, (...) hay que abandonar el modelo piramidal trascendente y adoptar la noción de espacio inmanente hecho de segmentos y de relaciones de poder"; no funciona de manera represiva, negativa, por el contrario, lo hace de forma positiva produciendo lo real por medio de la normalización que no es sino la transformación técnica de los individuos; la legalidad e ilegalidad del poder no expresan la ley del mismo sino que viene dada por procedimientos, estrategias que "gestionan diferentes ordenes de ilegalismo".(7)

A las operaciones dispersas, heteromorfas y locales del poder les son inherentes acciones de resistencia, de inercia, de des-nivel que son integrados por medio de reajustes, refuerzos, -- transformaciones. La resistencia para enfrentar al poder tiene que ser tan inventiva, tan móvil, tan productiva como éste; es necesario que como el poder, se organice, se coagule, se cimente. Que opere de abajo hacia arriba como aquél y su economía sea estratégica.

La institución educativa parte de la centralización de su saber para sostenerse como productora del mismo, requiere deten-

tar un saber para mantener su poder, para producir discursos que funcionen como "verdad", que demarquen las implantaciones, las delimitaciones, los perfilamientos de las cosas de que se tratan en este discurso de saber, que conforma la organización de dominios que implican procesos de poder que pugnan por una unidad -- teórica pues ella es la que refuerza al sistema, la que sostiene las leyes de lo que se habla de acuerdo al ordenamiento del discurso que filtra, jeraquiza y ordena esta habla. Esta práctica -- discursiva conforma a un conocimiento que se pretende siempre -- verdadero, "científico", y en donde quedan fuera de juego los saberes discontinuos, no legitimados, descalificados. Los saberes no institucionales se piensan fuera de toda vanguardia teórica, se oculta, se confisca y se descalifica al saber extraño.

Las relaciones de poder, de fuerza quedan permanentemente inscritas en la institución, en la administración-implantación que --- hace del poder, en la estrategia política del saber que reenvía a formas de dominación integradas por reglas que en sí están vacías, que fueron hechas para funcionar de tal manera que los dominadores pueden ser dominados por las mismas reglas. (8).

Los individuos que hablan sólo pueden entrar en el orden de --- cierta cadena de comunicación, como dispositivo de enunciación del

discurso si están calificados, si entran dentro de las reglas de lo que se dice, lo que le permite el acceso a este discurso. En su cualificación, las personas al hablar ocupan una posición y expresan un tipo de enunciados en donde se delimitan gestos, comportamientos, circunstancias bajo las cuales se califica la eficacia supuesta o impuesta, de las palabras, con lo que se van conformando edificios que aseguran la distribución de los sujetos en los diferentes discursos, y el acomodo de los discursos a determinadas categorías de sujetos. (9)

El sistema educativo representa un modo político de mantener o modificar la adecuación de los discursos con los saberes y los poderes que implican, de esta forma se constituyen los funcionamientos de los sujetos. (10)

El profesor al ser considerado como agente del conocimiento, - en tanto que portador del mismo, es soporte del sistema de poder de la institución educativa, que en sí dibuja modelos de observación, de medición, de clasificación que impone al sujeto de conocimiento una posición, una forma de mirar, de funcionar, una manera de conocer que prescribe el nivel técnico - del que los conocimientos deberán impresionarse para ser verificables, útiles, y que se apoyan en instituciones legitimadas por el mismo saber como lo puede ser el libro, la escuela, el

propio maestro; para dibujar formas específicas en criterios, saberes, interpretaciones, delimitando con ello lo de "fuera", lo "irracional", y privilegiar toda una construcción teórica de "inculcación de racionalidad".

Esta "inculcación de racionalidad" se fundamenta en la necesidad de producir la convivencia social, para lo que se hace necesaria la adecuación del individuo a las normas que rigen a esta sociedad, para que pueda ser asimilado al interior de su entramado.

"Obvio es subrayar que en algún grado tal tarea es imprescriptible; imposible sería todo "contrato" humano, toda sociedad o cultura, sin la aceptación de cierto pacto primordial que rijan los vínculos y los intercambios materiales y simbólicos. La cultura no existe sin la posibilidad de decir "no", sin la Ley, y por tanto sin modalidades de normativización de algún tipo, lo contrario no daría suelo a convivencia alguna". (II)

Las implicaciones que de esto se desprenden lleva a la creencia de que la normatividad, "válida por sí misma", sea una, y el imperativo para hacer de la sociedad también "una", como un todo homogéneo, no considerando que en lo social existen varias normatividades en conflicto y no sólo una.

La formación docente ha detentado permanentemente un saber que pretende estar fuera de todo cuestionamiento y que está orientada a sostener y mantener la posición de la institución de la que deriva, llamese a ésta Escuela, Universidad o Estado.

De esta forma se observa que poco a poco, conforme las exigencias "concretas" lo demandan se va proveyendo al profesor de todo tipo de saberes: "saberhacer, saber ser, saber aprender, saber cambiar, etc". (12) Para lograr ésto se hace acopio de toda clase de elementos teóricos, metodológicos, tecnológicos, técnicos, que tiendan a legitimar y a hacer eficaz la función y función del docente: "quien enseña manda". (13)

Así, se hacen ahora planteamientos de lo que podría una formación de maestros que vaya más acorde con las "necesidades sociales" y con los "avances del conocimiento". Como respuesta a ésto, se trata de instrumentar al profesor en una mejor y mayor utilización de materiales didácticos, auxiliándose de los adelantos tecnológicos ya que éstos lo ayudan a la adquisición de un determinado tipo de conductas que debe tener ante su grupo.

Por otro lado, se ha ampliado el campo de acción de su profesión, de ser únicamente maestro ha pasado a ser formador, ani-

mador, supervisor, sensibilizador, organizador. Su grado de -- especialización también se ha ampliado y diversificado, según el tipo de problemas que se encuentra en la práctica educativa. Todas estas funciones y especializaciones nuevas son revestidas con diferentes teorías: cognoscitivismo, conductismo, psicología genética, psicoanálisis, marxismo, etc., conduciendo todo ello bajo procedimientos "científicos" añadidos por las pro--- puestas normativas pedagógicas.

Lo pedagógico se esgrime aquí como la ortopedia que ha de dar forma a lo informe, a lo disperso y por ello inservible.

"El método aparece como garantía de control del proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta manera el planteamiento metodológico es reducido y plasmado esencialmente a nivel de técnicas e instrumentos, convirtiéndose en señalamientos de pasos se--- cuenciados y presentándose como forma única de trabajo. Esto - hace que (tanto en la planeación de la formación docente como del currículum) priorice el aspecto técnico instrumental al -- que caracteriza como elemento inmediato de resolución, enten--- diéndolo como fin en sí mismo. Y sin posibilidad de convertirse en momento de reflexión". (14)

En resumen, se trata de imbuir en toda práctica educativa, y -

específicamente docente; toda una serie de aptitudes y actitudes a través de procedimientos considerados como un saber, de un saber ya sancionado por el saber académico y como tal puede ser aplicado indistintamente a cualquier situación.

Esta pretendida omnisapientia del saber institucional puede -- ejemplificarse con uno de los párrafos con que se introduce -- "El proyecto para los cambios académico administrativos de la UNAM", en donde se afirma:

"La contribución fundamental de la Universidad a la sociedad es la objetividad e integridad de su saber (...) capaz de captar y evaluar las capacidades y potencialidades de la sociedad mexicana".  
(15)

¿Cuál es realmente el saber que se plantea? el de la ciencia y su método, este último es el instrumento clarificador que ha de dar explicación de todo "hecho", es el que proporciona un saber del mundo, aunque no un cuestionamiento del mismo. Este instrumento hace a la vez un juego de clarificación-ocultación, saber-no saber. (16)

El saber de la ciencia busca el por qué matemático para lo cual convierte a los fenómenos en representaciones geométricas, sometiendo los fenómenos a leyes, y esta configuración, premisa del saber científico, resulta ser una superficie, sólo una panta

lla de aquél en su afán de alcanzar la unidad, existiendo detrás de ella vínculos esenciales que de alguna forma se anulan en la búsqueda de sencillez en los principios y métodos.

El método constituye el medio eficaz para encontrar la "verdad", lo que supone la existencia a priori de esta "verdad", independientemente del procedimiento y a la que sólo hace falta purificar, categorizar: "inclusión-exclusión", "objetividad-subjetividad", "racionalidad-irracionalidad", "consciente-inconsciente", "teoría-práctica", "maestro-alumno". (17)

Se hace del conocimiento una reproducción de las apariencias. Lo que a la vez limita la producción de conocimiento; así ante la diversidad de objetos de saber que componen al discurso educativo se implementa el método científico, "pedagógicamente", para definirlos y unificarlos, actuando como mecanismo que levanta barreras, límites que tratan de poner orden a la proliferación desordenada de enunciados pues representan el peligro de lo discontinuo, del acontecimiento.

El conocimiento como verdad hace ley, ley que requiere de la objetividad, de la exactitud de los "hechos", del pasado inamovible para lo cual se concilia a las matemáticas con la experiencia, las leyes con los hechos para conformar teorías que -

que no son sino la generalización de lo singular. Todo ello -- ocurre como si se quisiera construir un yo consciente que ambiciona ordenar el mundo en torno de sí.

La "verdad" se procura el derecho de refutar al error o de --- oponerse a la apariencia, paulatinamente se hace accesible a los "sabios" hasta convertirse en un mundo inalcanzable de --- consolaciones e imperativos. (I8)

"Cada sociedad tiene su régimen de verdad", su "política general de la verdad", es decir, los tipos de discursos que ella - acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las - instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y -- los procedimientos que son valorizados para la obtención de -- verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero. (I9)

La política de la verdad, su distribución toma la forma y se - centra en los discursos científicos y en las instituciones de que derivan; se halla incitada por los requerimientos de la --- producción económica y el poder político; la verdad es difundida y consumida por aparatos de educación o información; "es -- producida y transmitida bajo el control no exclusivo pero si -

dominante de aparatos políticos o económicos (universidad, --- ejército, escritura, medios de comunicación), en fin, es el -- núcleo de la cuestión de todo un debate político y de todo un enfrentamiento social(...)" (20)

Esta situación en la producción de la verdad es por la que el sujeto se ve atravesado y constituido dentro de una representa- ción de lo que el orden es; "lógico", "racional", "natural", - Desde el interior de él, al individuo sólo le queda asumirlo o rechazarlo.

El sujeto dentro de este discurso de saber, es un objeto de sa- ber que "se" define como un sujeto espectador y dependiente del medio físico, orgánico, social e histórico, apareciendo como - objeto condicionado.

Así como la sociedad no es una unidad (un sistema todo coheren- te) ni una bipolaridad (de dominadores ni dominados) sino una multiplicidad que se encuentra en constante relación de fuerza, - así tampoco hay un modo único y absoluto de conocer, son múl- - tiples las formas de aprehensión de lo real que tienden a ser homogeneizadas en la configuración de un orden simbólico que - aparece como si no existiera otro o este fuera el único legíti- mo.

"(...) todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en --- que se funda su propia fuerza, añade su propia fuerza, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza". (21)

Contrariamente a la confianza en este saber institucional, se tendría que tener una actitud expectante frente a lo conocido como a lo desconocido, hacer a un lado el respeto por los conocimientos familiares y las verdades de escuela. Pensar en -- un objeto, sería pensar en su pluralidad, reemplazar el saber cerrado y estático por un conocimiento dinámico y abierto, que precise, rectifique, diversifique para interrogar mejor.

Tanto el conocimiento como el aprendizaje pasan por la lógica de la discontinuidad, de la negación, por consiguiente conocer y aprender no significa sólo construir, sino que a la vez, destruir como único camino para plantear nuevas preguntas a un -- objeto, y de acercarse a respuestas diferentes. Conocimiento y aprendizaje no pasan por una lógica del tener (mucho ni poco) ni por una de lugar (principio o fin). (22)

Se trataría de aprehender un conocimiento más preciso de lo -- real, en donde el sujeto hiciera su método, sus categorías de análisis, su participación en los avances del conocimiento; --

aquí teoría y práctica conforman relevos, una red, en donde ambas interactúan para perforar los obstáculos de una y otra, el hombre es a la vez objeto y sujeto. Es necesario que el conocimiento tomado como válido salga del ámbito que lo petrifica y lo protege separándolo de su entorno social.

"Al cuestionarse sobre lo que se piensa y de cómo se lo piensa, debe existir un cuestionamiento desde donde se lo piensa". (23)

Al docente se le "dan" conocimientos para ejercer tal o cual teoría, técnica o tecnología, pero no se le conforma para que de todo ello y de la realidad que está viviendo elabore sus propios conocimientos, para desde el debate interior que mantiene con un determinado objeto de estudio, poder comunicar sus planos de interrogación sobre el mismo, haciendo con ello el reconocimiento de su propia carencia.

Por el contrario, se ha tratado y se trata, ahora aún más, con el apoyo de diversos saberes y procedimientos, de suturar esta carencia armando un discurso omnisapiente, "acabado", en donde se hacen conjugar todo tipo de conocimientos que en él tienen cabida porque forman parte de su argumento.

Un ejemplo de ésto lo representa el libro: "Observación y for-

mación de los docentes", en que Postic expone una serie de modelos de observación para la investigación-fiscalización-confiscación exhaustiva de la acción docente y los factores que la constituyen: análisis de interacción emocional entre maestro y alumno; análisis de los procesos cognoscitivos; análisis de interacción socio-afectiva; estudios para mejorar el acto didáctico. Todo ello lleva a la producción de un saber-deber-ser. Esto refleja la preocupación que hay por globalizar la acción del maestro, por hacer teoría de ello a través de quienes hacen profesión de hablar por otros.

La pedagogía instituye saberes, formando sistemas de positividades que rigen la dispersión, los objetos, los tipos de formulación, y las opiniones que ponen en juego esos enunciados. (24)

"(...) el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquél poder del que quiere uno adueñarse". (25)

El discurso del saber universitario intenta hacer reuniones de teorías para tener el dominio, ya sea de la realidad o de cualquier empresa en la que esté comprometido; de lo que se trata

es de tener la totalidad del saber como unidad absoluta. La -  
 vocación definida de todo discurso de saber, como es éste, es  
 en el fondo un discurso de amo, en donde lo que legitima al --  
 poder es que hay un saber para legitimar, ese saber es el lu-  
 gar de dominio.

Lo que no debe conocerse de este saber es que el poder está in-  
 tricado en todas las redes de este saber, en las disciplinas,  
 en la regimentación propia de este discurso.

El deseo del sujeto también queda fuera de este discurso, es -  
 decir, que no hay lugar para que el sujeto entre en el con su  
 problemática individual. Esta es la condición de la ciencia, -  
 que el sujeto con su deseo quede forcluido; si ésto no fuera -  
 así no habría ciencia, no habría saberes científicos acuñados  
 como saberes cerrados.

Es distinto producir, crear un conocimiento a repetirlo. Cuan-  
 do se habla de una creación, se habla de una formulación de --  
 algo que no había y que en un momento dado va a reformular to-  
 do un campo. Esta reformulación de un conocimiento sobre-qué--  
 sucede-con-el-objeto no es comparable con la producción de un  
 saber hacer.

El saber que pre-existe a la ruptura es el que proporciona la coyuntura para que se dé tal revolución en la organización para un conocimiento científico. La ruptura epistemológica rompe con todas las prácticas existentes hasta ese momento, en cuanto a validez científica.

"(...) Se trata de unos elementos que deben de haber sido formados por una práctica discursiva para que eventualmente un -- discurso científico se constituya, especificado no sólo por su forma y su rigor, sino también por los objetos con los que está relacionado, los tipos de enunciación que pone en juego, -- los conceptos que manipula y las estrategias que utiliza". --  
(26)

El inicio de una creación científica es primordialmente polémica porque crea una nueva configuración del discurso que pone en peligro un saber ya existente, saber que a la vez dá lugar a este desplazamiento. El saber existente y el rompimiento --- epistemológico se implican pero no de forma armónica sino en constante lucha.

Lo ideológico no funciona aquí como principio regidor de toda formación discursiva sino que es una práctica discursiva que opera en entrecruzamiento con otras prácticas para conformar -

un discurso; la ideología es un elemento más de configuración dentro de la red de un discurso que tiene por sí regularidades de constitución.

"Si la cuestión de la ideología puede ser planteada a la ciencia es en la medida en que ésta (la ideología), sin identificarse con el saber, pero sin borrarlo ni excluirlo, se localiza en él, estructura algunos de sus objetos, sistematiza algunos de sus enunciados, formaliza tales o cuales de sus conceptos y de sus estrategias; y en la medida que esta elaboración escande el saber, lo modifica y lo redistribuye por una parte, lo confirma y lo deja valer por otra; en la medida en que la ciencia encuentra su lugar en una regularidad discursiva y en que, por ella, se despliega y funciona en todo un campo de prácticas discursivas o no". (27)

Por otro lado, la producción de un saber hacer no llega a explicar, no es un saber sobre el objeto y en el momento de su transmisión lo que se hace es transmitir un conocimiento ya elaborado, con pretensión de abarcarlo todo.

El sujeto para producir un conocimiento como ciencia, una ruptura epistemológica, tiene que hacerlo con su vida, con su situación personal (hay un retorno del sujeto), después de su --

creación, al ser incorporada al cuerpo teórico, no le queda -- como pertenencia, el sujeto, por decirlo de alguna manera, --- cae, la teoría puede por sí misma ser transmitida, trabajada.

Todo discurso de saber trabaja precisamente sobre esta presencia boración del conocimiento, el estatuto del saber-verdad. Lo que implica que saber ya hay, y que es el "otro" el que lo -- tiene por lo cual debe aprenderse. (28) Esto es lo que funda -- a la empresa educativa como tal y lo que la conduce a desarrollar prácticas discursivas específicas que la lleven a realizar su cometido.

La institución educativa es, como se apunta ya, el prototipo -- del saber centralizado, pretendidamente siempre científico, pero al tratar de erigirse en este discurso teórico-científico -- lleva a cuestionarse sobre: "(...) la ambición de poder que -- conlleva la pretensión de ser ciencia (...) ¿qué tipo de saberes se quieren descalificar en el momento en que se dice: esto es ciencia? ¿qué sujetos hablantes, (...) de experiencia, de -- saber se quieren minorizar cuando se dice: (...) hago un discurso científico, soy un científico? ¿qué vanguardia teórico-- política se quiere entronizar para marcar las formas discontinuas del saber? (29)

El saber institucional que se transmite, se percibe como algo positivo, como algo benéfico para el progreso social, pero --- sus mecanismos de productividad son mucho más profundos que -- eso, en la medida que produce lo material: la constitución de sujetos que sean funcionales al tejido social.

Este saber conforma un sistema de mantenimiento-reproducción-- exclusión de saberes, que funcionan y se articulan para consti- tuirse en mecanismos positivos de producción material de poder, que da pie a la formación de un determinado tipo de saber. "Si el poder no fuera más que represivo, si no hiciera otra cosa - que decir no ¿(...) Realmente se obedecería? Lo que hace que - el poder agarre, que se le acepte, es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho la -- atravieza, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos (...)". (30)

Así conformados, maestro y alumno conciben imaginariamente a - este saber como ideal, creyéndose cada uno dueño de él como de sí mismo , sin embargo ambos se encuentran dentro del proceso E-A sostenidos por el papel que uno le confiere al otro y de - manera general estos papeles se hallan configurados por la --- economía de este discurso: el maestro enseña-el alumno aprende.

Como se apunta más arriba, este discurso de saber es en el fondo de dominio, pone en juego saber para legitimar un poder y, viceversa, pone en juego un poder para legitimar al saber, para instituir el lugar de amo, lugar que la institución delega al maestro.

Esta delegación del saber aparece como pretensión, inútil, de suturar, por medio del logos, la carencia del profesor. "Del sufrimiento de demandas no consumadas, de su "escape" cuando se consumaron ("como...-el placer- ... después de acordado da dolor" (...)) del sin-sentido que a menudo ninguna razón puede llenar". (31) Carencia que es fundante de todo sujeto desde el momento de su inmersión en lo simbólico, desde entonces se --- convierte su existencia en una incansable búsqueda de una completud irrealizable.

El maestro imagina que con la posesión de saberes (teóricos, técnicos, etc.) puede cubrir esta carencia siempre simbólica, pues en lo real nada falta, sin embargo esta aparente unidad - que el discurso le ofrece sólo viene a ser un sustituto inadecuado, ya que en lo real es impotente para tener el dominio de todo el saber. (32)(33) El maestro toma el lugar de amo no sólo para obturar su falta, sino también para dominar al alumno por medio de este saber; el saber es poder, el maestro es amo,

amo de lo que "quiero decir" o "es" tal cosa.

Para el alumno, como para el maestro, el saber le da la ilusión de ser un sujeto completo pero a base de su propio sometimiento.

Lo que pretende el profesor es tener el poder encubierto por el saber pero a fin de cuentas resulta impotente el dominio completo del alumno porque no tiene el saber total, por ejemplo, cuando el maestro explica tres o cuatro veces un tema y el estudiante no le entiende y el profesor no entiende que no le entiendan.

Los alumnos, por su parte, exigen que el maestro coincida con el lugar del saber, desde ahí se le mide, se puede pensar en toda la gama de profesores: el buena "onda", el estricto, el regañón, el barco, el que viene a colocarse en el lugar del saber sin saber, etc., esa es la historia para todo docente.

En la educación siempre se trata de dominar algo o, a alguien, por eso en su discurso se destaca todo el bien para el otro: el amor a los niños para integrarlos a la sociedad, guiar al muchacho por el camino a seguir, etc. Este es el discurso del profesor quien busca ser siempre amo.

Es de esta imagen de amo en que se hace apoyar al proceso educativo para producir la coincidencia del yo ideal del alumno con el ideal del yo del maestro que, como elementos constitutivos de todo aprendizaje, busca moldear el yo del alumno conforma al del profesor al ser portador este último de modelos de identificación válidos para una determinada institución y consiguientemente para la sociedad a que pertenece.

Toda enseñanza se halla dominada por lo simbólico ya que "el individuo pretendidamente autónomo no existe; es sólo el efecto ilusorio de un conjunto de relaciones significantes que lo producen desde el Otro (orden transindividual que funda a los sujetos)". (34) El orden simbólico insta en el individuo -- una división entre su realidad psíquica (el inconsciente) y la realidad externa que es lo simbólico, el Otro (también como código de lenguaje).

Ese Otro es el que confirma o no la identidad: "es en él en donde busco ese saber acerca de mi identidad y mi deseo y es de él de quien espero recibir aquello que me restituya la completud que al ser colocado en la posición de sujeto parlante he perdido". (35)

Se asiste a la Universidad para tener aquello que no se posee,

es decir, el saber, el estudiante siempre tiene la expectativa de ocupar el lugar del maestro (es la aspiración del ideal del yo del alumno), cuando se elogia y admira a un profesor, se quiere llegar a ser como él, que domina la materia, alcanzándolo a través de una serie de cosas para obtener ese lugar.

El maestro vivencia como necesidad el recurrir a cursos para actualizarse para "ocupar el lugar del saber". Saber que, como se lee antes, es un saber ya dado: "el sujeto excluido de la ciencia, aún surgiendo de nuevo para sostener el acto de decir la transmisión, queda excluido de lo transmitido". (36)

El profesor en la posición de transmisor es, en este sentido, el sujeto de la ciencia pues su lugar es una "vía" por la que ha de pasar el saber científico pero no para reformularlo pues de ser así tendría que haber un regreso del "sujeto de todo lo reprimido", cuestión que difícilmente puede suceder dentro del discurso universitario por su condición misma en el acaboamiento de su saber, necesita del docente como sujeto de la ciencia -- para hacer la transmisión ya establecida.

"(...) la escuela produce fundamentalmente sólo "hechos de lenguaje" alejada de prácticas lo puramente simbólicas, transmisión de normas y de conocimientos socialmente aceptados como saberes (...) ascenso a lo inmaterial", primacía del decir so-

bre el hacer y de las palabras sobre el cuerpo. Ascesis de la corporeidad en nombre del conocimiento, primacía del logos que impone un orden a seguir, imposibilidad de ruptura de ese orden, la que sería considerada asocial, innatural, fruto de la ignorancia o de la sinrazón. El logos toma el nombre de razón y clasifica a los sujetos según en qué medida le responden".

(37)

Dentro del discurso educativo, el lugar del docente es por --- donde atraviezan toda una serie de afectos y efectos deriva--- dos de su posición como representante inmediato del saber y poder que le delega la institución.

Tratar de delinear los rasgos de poder que conlleva la legitimación del saber que preconiza el profesor, e identificar en qué opera éste en su formación como docente tanto a nivel discursivo como a nivel práctica concreta, es la propuesta de esta pequeña revisión de entrevistas.

No es un análisis preciso de las regularidades discursivas --- planteadas por Foucault, sino que se inscribe dentro de mecanismos más globales de poder. Es un bosquejo de cómo la centralización de un saber crea formas o medios para sostenerse y, a la vez, cómo los individuos (en este caso los maestros) que

están dentro de este discurso lo llega a "absóber" de tal manera que se convierte en parte de ellos mismos para conformar -- un deber ser y hacer en la docencia como uno de los principales sostenedores de este discurso.

## RELACION DE CITAS

- (1) FOUCAULT, MICHEL. La arqueología del..., 73
- (2) Ibidem, 307
- (3) \_\_\_\_\_ Las palabras y..., 207
- (4) \_\_\_\_\_ Microfísica del..., 188
- (5) Ibidem, 147
- (6) "Foucault: el poder y la educación". En Foro Univ., 54
- (7) \_\_\_\_\_ Un diálogo sobre..., VI
- (8) \_\_\_\_\_ El orden del..., 15
- (9) Ibidem, 17
- (10) Ibidem, 7
- (11) "Educación y racionalidad". En Foro Univ., 54
- (12) DEBESSE, MAURICE. La función..., 312
- (13) BACHELARD, GASTON. La formación del..., 19
- (14) "Notas sobre la práctica docente...". En Foro Univ., 10
- (15) UNAM. Marco de referencia..., 2
- (16) DELEULE, DIDIER. La psicología mito..., 10-II
- (17) Ibidem, 19
- (18) FOUCAULT, MICHEL. Microfísica del..., II
- (19) Ibidem, 187
- (20) Ibidem, 189
- (21) BOURDIEU, PIERRE Y JEAN-CLAUDEPASSERON. La reproducción, 44
- (22) "Sociedad proyecto universitario...". En Foro Univ., 34

- (23) GARCIA CANOLINI, NESTOR. Epistemología..., 15
- (24) TERAN, OSCAR. El discurso del..., 115
- (25) FOUCAULT, MICHEL. El orden del..., 9
- (26) \_\_\_\_\_ La arqueología del..., 307
- (27) Ibidem, 311
- (28) LACAN, JACQUES. El seminario 20, 117
- (29) FOUCAULT, MICHEL. El orden del..., 5
- (30) \_\_\_\_\_ Microfísica del..., 131
- (31) "Educación y racionalidad". oc., 54
- (32) RAVINOVICH, DIANA. El psicoanalista..., 34
- (33) GERBER, DANIEL. El vínculo maestro-alumno..., 160
- (34) Ibidem, 162
- (35) Ibidem, 163
- (36) "El debate entre Freud y Ferenczi...". En Ornicar?, 1
- (37) Foro Univ. oc., 54

## 2.- Formación docente-Práctica docente

"La educación se produce siempre al momento, porque están ellos, porque estoy yo, porque este medio es así en el momento en el que yo enseño, porque ninguna relación educativa es idéntica a otra, porque ninguna situación de enseñante es reductible a un modelo".

Jean Vial

Las relaciones de poder se vehiculan a través de la trama que se reticula en diversos niveles tanto económico, político, social, en donde encuentran su legitimación estas prácticas por medio de saberes o formaciones discursivas que connotan criterios de verdad o de cientificidad y a los que les es inmanente relaciones de fuerza y política sociales. Los objetos conformados en las prácticas discursivas resultan del "entrecruzamiento de procesos, líneas tendenciales y fuerzas heterogéneas" como lo pueden ser "las instituciones, procesos económicos y sociales, sistemas de normas y tipos de clasificación" (1)

El sistema educativo como institución es donde más claramente

se manifiesta el ejercicio de estas relaciones de poder, por medio de saberes que son manejados como conocimientos acabados y a los que no se permite cuestionar; se asimilan los saberes como mecanismos de institucionalización del poder, operando -- como discursos que cumplen función de verdad y que encierran -- por ésto poderes específicos.

Conforme con lo anterior, "el conocimiento no ha de resultar -- más que una suma perspectivista de los diversos saberes (...). estos últimos son siempre espacios estratégicos donde el sujeto está constituyéndose, y justamente es esa relación estratégica la que connota el efecto de conocimiento". (2) Estos saberes son una especie de "mecanismos de protección de la identidad" de los individuos que a la vez configuran un modo de relación con lo real, creando un "sistema de preferencias y relaciones". (3)

Es dentro de este entramado que se va cuadriculando el quehacer docente en el que se entretejen todo tipo de saberes para conformar un "deber ser" que consiste en formar un saber sobre cada momento de la práctica del maestro y cuya formación se -- centra en el: "saber", el "saber hacer" y el "saber ser", saberes, que a su vez, se han ido haciendo más específicos, infinitesimales por lo que se habla ya de un "saber actuar", "sa-

ber hablar", "saber escuchar", "saber mirar", "saber escribir", "saber presentarse uno mismo", todo ello con el fin de "hacer" a un hombre autónomo". (4) Por otro lado, también se le quiere preparar al profesor para lo imprevisible por lo que "hay que pasar del saber ser al "saber crearse", saber llegar a ser mejor, ser mejor uno mismo". (5)

Su función también se ha ramificado, de ser el "maestro" poseedor de todos los conocimientos, pasa a ser ahora "animador", - que sugiere conocimientos a profundizar; "guía", que aconseja métodos para ahondar los conocimientos fuera de clase; "supervisor" que propone trabajos y vigila su desarrollo; "recurso" que deja que el estudiante escoja su trabajo a realizar o le sirve de ayuda fuera de lo escolar. (6) "En este momento una de las funciones esenciales del educador es la de inventar, la de tener iniciativa, imaginación (...) se aproximaría a la del artista en busca de nuevas formas y movido por el deseo de --- crear (...)". (7)

Esto sólo es un pequeño espacio que ejemplifica la articula--- ción saber-poder en donde se van normativizando las acciones -- por medio de la fiscalización, fiscalización que deriva en saberes que llegan a constituirse en deberes, deberes que se resisten, que se interponen, se yuxtaponen, se entrelazan para -

configurar un discurso omnipotente sobre la práctica docente y su formación, punto nodal en el que convergen (como se apunta al inicio) prácticas sociales de todo tipo y no sólo prácticas económicas. En estas últimas se preconiza como hilo conductor de la educación al desarrollo capitalista del país, en torno a lo cual se hace significar necesidades, demandas, prioridades, desarrollo del país, aparato productivo, eficacia. Dentro de la trama educativa y, por consiguiente, docente estas nociones tienen significancia cuando se entrecruzan con los procesos -- sociales y sus formas reticulares de poder.

"El sistema educativo no es neutro ni neutralizado, en su seno se desarrollan en incesante dinamismo las interacciones cada vez más complejas entre elementos cada vez más diversificados".

(8)

El currículum se inscribe dentro de un nivel más global de poder, al que se incorporan los objetos discursivos que constituyen la configuración del discurso curricular oficial, estos -- objetos son los contenidos, los objetivos, los métodos, las -- formas de evaluar, la organización secuencial que se integra -- para conformar una manera de enseñar y de aprender, y la forma conceptual que delinea el modo de comprensión de lo real, suscribiéndose a sistemas normativos y de poder social.

"(...) el status de lo enseñado (...) como conjunto de valores no discutibles o socialmente aceptados choca con la evidencia de la existencia concreta de los códigos múltiples y por ello impone como fundamental (orden que se presenta como si ningún otro existiera), cuando en la sociedad se advertirá que todas son relativas , o, cuando menos diferentes". (9)

Contenidos y procedimientos disciplinarios son manejados como verdades trascendentales. Estos procedimientos disciplinarios penetran en los cuerpos para constituir una realidad "biopolítica" como resultado , en parte. de "estrategias biopolíticas", (10) que pueden ser los "hábitos de conducta favorecidos y sancionados, los códigos formales e informales de comportamiento aceptables y reprochables, las medidas concretas de sanción, - los modos de tratamiento propuestos para la institución, los - compañeros. el maestro, el silencio necesario durante las clases, las tareas a cumplir, etc. (...)" y que se expresan en - tradiciones orales. reglamentos escritos, modos de normación - y/o transgresión. (11) La disciplina es el espacio en el que - se colocan los cuerpos o por el que se coloca a los cuerpos in dividualmente y por el cual se clasifica, se combina, hay un - ordenamiento de las multiplicidades, produciendo con ésto un - ejercicio más económico del poder, maximizando así, a la vez. su intensidad y utilidad.

El ejercicio del poder es entonces el aglutinamiento de las diferentes posiciones para vigilar y someter por medio de la producción y mantenimiento de saber que forma teorías, y la práctica es su aplicación, o, la práctica como inspiradora de una teoría fiel a ella, esta relación totaliza a ambas series de multiplicidades. Es así como la práctica y sus sujetos se ven representados en la teoría curricular aunque ella constituya una respuesta absurda ya que no ve inscrita en la realidad la totalidad de su teoría y si opera como mecanismo eficaz de sometimiento.

"Ausentar un sujeto de la planeación es un acto político, incorporarlo también lo es, y también es político la manera de articularlos. No basta que los sujetos estén presentes pues la manera de organizarlos (jerarquizarlos, relacionarlos, etc.) es también un acto político". (12)

El sistema teórico-conceptual configura una lógica de acuerdo a la cual el docente y su práctica son convertidos en objetos sometidos a categorías que hablan por ellos y que se limitan a sus propios paradigmas. De este modo se constituyen modelos normativos a base de prescribir saberes técnicos y teóricos que producen la solidificación de estereotipos en el maestro, confiriendoseles carácter de regularidad y normatividad para --

ser considerados como ley; "se pierde la perspectiva de la historicidad de la praxis, la historicidad de los hechos educativos". (13)

Estos saberes técnicos y teóricos expresados en objetivos, contenidos, técnicas de aprendizaje, objetivos, formas de evaluación, etc., se entretejen para figurar un modo específico de actuar docente, de formación docente y que son "anexados" por "quienes saben más" (por sus cursos, estudios, antigüedad, etc.) para elaborar los programas, que constituyen en sí mecanismos de poder que interceptan, prohíben e invalidan discursos y saberes que no están englobados dentro del saber institucional. Estos mecanismos de poder no están sólo en los niveles superiores sino que recorren profunda y sutilmente todas las instancias, el docente como parte de ellas es atravesado por esta economía del poder.

El poder es el que forma al individuo al ser identificados su cuerpo, sus gestos, sus discursos, sus deseos, políticamente los ordena y técnicamente los conforma, el docente se ve a través del modelo. Modelo-objeto discursivo que en el discurso tecnócrata se articula como punta de lanza para promover la calidad de la educación, impulsar el desarrollo social, etc; "todo problema verdadero (...) debe tener una solución, pues, estamos en la escuela de un maestro que no interroga más que a -

partir de respuestas ya escritas en su cuaderno; el mundo es - nuestra clase. El maestro siempre tiene las respuestas sensa-- tas, aquellas que acallan todas las preguntas, que impiden se-- guir preguntando. Un buen maestro debe ser hábil y no admitir\_ réplicas -poco importa si responde realmente o si nos quita -- las ganas de seguir preguntando- (...)" (I4)

## 2.1.- Incorporación del alumno a la docencia

Los mecanismos que se implementan para la contratación , la -- promoción, el concurso de docentes son expresión del modelo-for mación que fiscaliza la configuración de la norma del "buen ha cer". Mientras más se impone el modelo, por medio de su aparen te "perfección lógica", por la fuerza de la demostración que - le acompaña el rol que desempeña este estereotipo es mayor. Su constitución funciona de tal modo que en un:"naz por tí lo mis mo que yo quiero para tí", (I5) se resume la manera en cómo ég to encarna en el maestro.

Es así como de la trama social, el tipo de institución y el -- sentido de sus prácticas forman un tipo de individuo. Por con- siguiente, la formación del docente se encuentra signada por -

la función específica que el profesor desempeña dentro del espacio institucional.

Este mecanismo de constitución del sujeto dentro del entramado de la institución se manifiesta nítidamente en la formación de maestros que se hace dentro de la Facultad de Ingeniería de la UNAM. Esta formación se inicia desde que el profesor es estudiante, no de manera formal, es decir, que se incluyan en el currículum materias de tipo pedagógico, sino de manera vivida en su relación con la facultad, con el profesor, con los compañeros, con la organización académico-administrativa, dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, etc., en fin todo lo que hace a la práctica educativa.

Generalmente se piensa que esta formación comienza de manera formal cuando el alumno es integrado a la docencia a través del servicio social pues éste es el sistema expresamente reglamentado para ello:

"(...) considero que si a la gente se va preparando poco a poquito, por ejemplo, a los alumnos se les contrata como alumnos de servicio social (...que) fueron seleccionados (...que) se les ve cierta actitud (...) desenvolvimiento (...) que sea buen estudiante (...) lo vamos encauzando (...) va adquiriendo cierta experiencia hasta que llega un momento que puede hacerse responsable de un grupo, va adquiriendo esa experiencia, experien

cia de transmitir los conocimientos (...) muchos profesores surgieron de esa manera (...) fueron ayudantes de profesor, después fueron profesores de laboratorio, --- después fueron profesores de un grupo de teoría y empezaron a ocupar puestos ¿no? después ya son subordinadores, coordinadores, jefes de departamento que van incrementando su experiencia, sus conocimientos de la materia (...) Entrev. #9

La base fundamental para que el alumno pueda ser profesor, y posteriormente llegue a acceder gradualmente a puestos académicos administrativos es que haya sido "buen estudiante", pero -- ello no sólo implica, como se piensa, un dominio de los contenidos tal que lo posibilite para transmitirlos, sino que a la vez es portador y portavoz de otros saberes que van implícitos en ese manejo de los contenidos como son: la forma de aprehensión de lo real, el modo de transmitirlo, etc. El profesor que se inicia entonces ya trae un bagaje de saberes que se presentan como despolitizados:

"¿Qué cualidades debe tener? pues que sea buen estudiante, un profesor que como estudiante haya sido bueno y -- que sepa transmitir sus conocimientos". Entrev. #9

"Cuando estaba pagando mi servicio social, mmh, me dijeron que si quería dar prácticas, y como tenía el promedio y -- los créditos pues me dijeron que me podían contratar como ayudante de profesor (...). me dieron unos cursos (...) -- empecé a dar asesoría y empecé a dar --- clases (...)". Entrev. #5

El maestro se ve inmerso de manera sutil dentro de la docencia,

sin haber pensado en esta posibilidad, se ve incorporado al -- modelo normal, que es el surgimiento de lo que se presenta como obvio, "la apariencia inconvencional de lo normal" (16) para hacer aparecer a este discurso como verdad;

"(...) uno como ayudante de profesor, sabe uno las deficiencias tanto de los alumnos como de los mismos profesores, de la misma materia y entonces uno puede clarificar más fácil cuando llega uno a ser profesor, y no es por nada, los que han sido, los que son ahora jefes de departamento - o profesores buenos, han sido ayudantes - de profesor (...)" . Entrev. #12

La institución integra y diseña relaciones sociales más adecuadas a la clase de hombres que se quiere formar. No se trata -- tanto de que este diseño sea aceptado por el docente sino de -- producir en él espontáneamente la reproducción del mismo a través de su comportamiento, de su pensamiento de tal forma que -- la dominación se expande difusamente en la producción espontánea e individualizada, en la experiencia vivida del maestro, -- no es una dominación externa, se transforma en propia. El poder opera desde dentro del sujeto mismo para penetrar en su -- propia interpretación de lo real.

El profesor de haberse preparado para el ejercicio de una carrera, ya de por sí recortada, se ve aún más reducida por el -- carácter de receptor-transmisor que se va conformando en su -- quehacer, sin embargo él raramente lo llega a percibir así:

"(...) desde el punto de vista económico mmh, no están muy bien pagados (...) ahora hay una cuestión muy importante ahí... que se puede uno realizar..., en la medida que uno lo desee, no depende uno del jefe, a la programación de la industria (...) si uno cumple con el programa establecido por la Universidad, digo, -- por la facultad..., puede uno tratar de hacer muchas cosas, tratar de motivar a los alumnos, que estudien, tratar de que se superen (...)" . Entrev. #9

El sentir la tarea docente como una obtención de realización o verla como modo de retribución a la Universidad o a la sociedad le impide al profesor llegar a hacer un real cuestionamiento sobre lo que se desempeña y cómo se desempeña pues se adhiere con ello a los modos de valoración "ideal" del maestro al concebirse como conducto para la superación del alumno o como dador de conocimientos.

El poder se mueve en cadena dentro de una red en donde circulan los individuos, o, donde el poder se venicula a través de ellos con sus "características, con su identidad, en su hilvanado consigo mismo, es el producto de una relación de poder -- que se ejerce sobre los cuerpos, las multiplicidades, los movimientos, los deseos, las fuerzas". (17)

Al ubicar el docente su actividad en función de objetivos terceros lo que hace es alejarse más de su propio objeto de estudio, de su tarea de reflexión como su objetivo principal, para

"hilvanarse" con todo a las formas del poder:

"(...) siento que realmente hago un servicio social sin desprenderme de mi objetivo principal que es la ingeniería aplicada a las necesidades (...) soy completamente aploítico pero pienso que una de las formas en que puedo dar un poquito más a la sociedad, después de todo es la que nos ha pagado la carrera (...)"  
Entrev. #3

"¡Hijole! ser profesor .... significa muchas cosas (...) sentirse realizado, ser profesor es el d..., el deseo de querer transmitir experiencias, el deseo de convivir con la gente..., el deseo..., pues de..., progresar en términos generales -- (...) retribuirle algo a la Universidad".  
Entrev. #9

El docente cuando se inicia en el desempeño de su labor, considera ésta como una forma de seguir aprendiendo, de seguir recibiendo saber, de seguir aprendiendo la normatividad en la ----  
aprehensión de lo real:

"(...) creo que es una primera etapa de formación de cualquier gente..., particularmente para mí me ha servido básicamente como formación (...)"  
Entrev. #7

Se aprende no sólo el saber sobre los contenidos sino el modo en cómo se han de aprender, el llamado "desarrollo intelectual" se refiere, así, a poner en práctica formas de disciplina que precisen el límite de lo transmitido:

"(...) como un desarrollo intelectual me aporta muchas cosas (...) la forma de organizarme y disciplinarme, preparar mis temas, también para ayudar a prepararme (...) me ha enseñado cómo aprender".  
Entrev. #12

La disciplina reactiva el juego de la reactualización permanente de las reglas del discurso. "(...) una disciplina se define por un ámbito de objetos, un conjunto de métodos, un corpus de proposiciones consideradas como verdaderas, un juego de reglas y de definiciones de técnicas y de instrumentos; todo-ésto constituye una especie de sistema anónimo a disposición de cualquiera o de quien pueda servirse de él"; (18)

"(...) en cuestión de estar aprendiendo, aparte que uno aprende a enseñar (...) -- aprende cosas nuevas, uno está como al día en cuestión de educación (...)"  
Entrev. #12

"(...) como una actividad normativa de la gente pienso que..., que es mucho mejor que otras actividades ¿sí? es decir, pues en realidad la gente que en un momento va a estar al frente de algo importante pues ..., debe estar bien preparado (...)"  
Entrev. #11

El trabajo docente en sí puede no satisfacer las expectativas tanto profesionales como laborales del docente pero él piensa que esta situación puede compensarla aprendiendo, aprender para después si desarrollarse en lo suyo:

"(...) me gusta mucho estudiar y eso pues ..., significa superarme personalmente y dar algo de mí, pues significa mucho también ¿no? o sea, yo..., aquí ganaría dos cosas, preparar al alumno y prepararme a mí mismo (...) debido al aspecto económico, que aquí no es muy bueno que digamos, pues he pensado que un poquito más adelante si me vaya a la industria (...)"  
Entrev. #2

La docencia es considerada entonces al comienzo como una etapa más de formación, en la que ya se domina el saber del contenido y ahora se tratará de dominar el saber sobre la manera de transmitirlo, mientras ésto sucede se pueden seguir estudios de posgrado con lo que se buscaría llenar la falta de una aplicación real de los conocimientos adquiridos, se trata de cubrir por una parte lo que se está requiriendo por otra, Se piensa con ésto que no hay una desviación sustancial de su campo, se cree que es una forma de perfeccionar, de tener un mayor y mejor conocimiento sobre los objetos de estudio siempre que se tenga un gran cúmulo de saber teórico.

Lo que el maestro vive como necesidad, ya que tiene la facilidad de trabajar en el mismo lugar donde prosigue sus estudios, significa una forma más de condicionar su práctica profesional, no sólo como ingeniero sino también como docente:

"(...) más que nada también es parte satisfacción y parte necesidad, yo actualmente estoy estudiando maestría, si estuviera de tiempo completo en cualquier otro lugar (...) no podría definitivamente terminar mi maestría (...)" . Entrev. #7

"(...) estoy llevando una maestría en Química, entonces, este, pues de esta manera también el tiempo me permite seguir con la maestría ¿no? sin demasiada presión (...)" . Entrev. #II

Esta situación va conformando una forma específica de desarro-

llo en el docente pues nada en los saberes lo llevan a un cuestionamiento profundo de su papel como conducto-receptor-transmisor de saberes, saberes que se constituyen en un saber hacer en cuanto procedimientos.

El docente así puede tener todo tipo de saberes teórico-prácticos (entendida esta relación como reflejo fiel una de la otra) tanto de contenido como metodológicos para su transmisión pues todo ello ha de confluír para configurar al docente que ha de estar siempre dispuesto a recibir todos los objetos de su estudio ya dados, no son por tanto objetos de reflexión sino de -- transmisión, en éstos están inscritos los mecanismos que se -- han de poner en juego para hacerlos entrar en circulación. La experiencia en el manejo de estos saberes institucionales permite al profesor llegar a escalar puestos administrativos:

"(...) me dijeron que si quería dar clases (...) eso a un principio a uno le motiva ¿no? le da a uno gusto ¿no? porque uno -- piensa, así yo les enseño (...) es un momento de orgullo (...) posteriormente quise estudiar una maestría y tuve la oportunidad de, este, permanecer aquí en la facultad (...) de hecho me han ofrecido --- trabajo fuera y no he aceptado (...)"  
Entrev. #6

En tanto que los contenidos son esencialmente objetos para --- la transmisión, no se requieren entonces sujetos-docentes que los problematicen, que los decifren, que los transformen, que

los construyan en su labor cotidiana; en lugar de ello lo que se constituye es un objeto-docente que, como principio disciplinario, actúe como mecanismo normador que mantenga la cohesión de los objetos discursivos ya establecidos, que se recreen en la contemplación de estos objetos, que bajo los tratamientos consabidos van a producir la emergencia de los objetos-verdad y que el maestro, a través de su saber acumulado, se da a la tarea de precisar el dominio de estos objetos en su práctica diaria:

"Estoy estudiando..., otra carrera, o sea, yo soy ingeniero geofísico pero estudio la carrera de físico en la facultad de Ciencias, entonces aquí en ingeniería la dan de una manera más práctica y menos... ¿cómo te podría decir? no tan, no tan formal (...) la cuestión matemática y la formal la quiero aprender allá para poderlo aplicar aquí (...)" . Entrev. #12

La docencia viene a ser más un servicio que una verdadera profesión pues siempre es vista como complemento de otras actividades, ya sea para continuar estudios de posgrado o licenciatura o para desarrollar cargos administrativos o para combinar con otras actividades fuera de la facultad:

"(...) afortunadamente tuve la oportunidad de venir a dar clases, ahora no lo veo como fin último, eh, de dar clases, me gustaría combinar algunas otras actividades (...)" . Entrev. #2

"(...) mi interés tampoco es quedarme siempre como profesor porque sé que voy a tener un punto hasta donde dar (...) en el\_

campo se pueden hacer muchas cosas (...)  
y aquí sentados detrás del escritorio no  
vamos a poder hacer nada realmente (...)"  
Entrev. #3

"Pensarla como una profesión implica (...) reconocer sus dimen-  
siones de trabajo, ésto es reconocer que no sólo implica clase,  
ni únicamente preparar la materia o calificar los trabajos que  
también es un debate que el profesor (...) realiza con un obje-  
to de conocimiento". (19) Pero son escasas las posibilidades -  
que se tienen en la práctica docente como tal, cuando de entra-  
da se está en ella por mero accidente:

"(...) mi intención no es permanecer como  
profesor todo el tiempo porque pienso --  
que si estudias una carrera, si estudias  
una profesión pueess, la finalidad de te-  
ner esa profesión es ejercer, yo no estu-  
dié para profesor (...) desgraciadamente  
a hacer cosas que te pueden gustar, no -  
son lo máximo pero te pueden satisfacer\_  
(...)"  
Entrev. #7

Aún en el caso de los profesores de carrera, que son los que -  
podrían tener un espacio mayor para la reflexión de su queha--  
cer pues son, quienes, por así decirlo tienen la profesión de  
maestro. LLevan a cabo su tarea de enseñanza de forma casi ---  
automática. Estos docentes se ven absorbidos por los mecanis--  
mos del sistema casi de modo insensible.

"(...) el poder global no es más que el efecto terminal de to-  
dos los enfrentamientos minúsculos continuamente mantenidos":

"(¿Qué le motiva a seguir ejerciendo la docencia?) (risa)..., o que ya no me motiva (...) tengo, pues, diez años, mmh... de hecho me convertí en profesor de carrera ¿no? empecé dando algunas horas y las demás las dedicaba a seguir cursando mis materias y así terminé la carrera ¿no? empecé dando algunas horas y las demás las dedicaba a seguir cursando mis materias y así terminé la carrera -- hice carrera..., de..., de profesor aquí, entonces esa es mi profesión, aunque yo tengo el título de ingeniero (...)." Entrev. #8

"(...) yo así todo emocionado y a punto de obtener un grado de realización, pues me emociona mucho eso y me incorporo (...) me empiezo a encadenar con una serie de responsabilidades ¿no? ". Entrev. #4

De este modo la "planta docente que se incorporó tempranamente en sus vidas a la enseñanza, dedicada a esta de manera muy intensiva, con un grado muy alto de estabilidad y seguridad laboral, conformada por un contingente muy numeroso que no pensó en dedicarse a la docencia", (21) pero que de pronto se ve inso en ella para constituirse en piedra angular en donde confluyen mecanismos que pugnan por mantener vigente, a través de la transmisión del saber ser y hacer, los saberes institucionales. Es el eje de la piramide que se conforma en torno a la jerarquización que se hace del conocimiento ya que el maestro representa el punto donde concurren y se reticula, lo que podría llamarse, la base (los alumnos) y la cima (comité que aprueba los programas), aunque esta formación piramidal sólo sea un --

efecto global y no exprese las múltiples formas de sometimiento y resistencia que se juegan, no en la cima y que de ella se polarice hacia abajo, sino que es lo inverso, es de abajo que empiezan a articularse estas formaciones globales de poder. Un aspecto de la conformación de este entramado de la base es el eslabón de identificaciones que inician maestro-alumno, en donde se pone en juego lo imaginario:

"(...) muchos de nosotros somos más bien líricos ¿no? o sea, muchos de la institución, de cuando aprendimos, cuando estudiamos nosotros la carrera y ..., tomando experiencia de otros profesores que tenían ya más tiempo impartiendo sus clases y que inclusive a uno le gustaba cómo enseñaban ¿no?". Entrev. #3

El estudiante ve en el docente la imagen ideal que él quiere llegar a tener, la autoridad y el dominio para "transmitir-compartir" su saber, mientras que el maestro trata de tener la "medida" de saber que le corresponde a su status de poseedor del mismo. Así cada cual: alumnos, profesores, doctores, maestros, coordinadores, jefes de área, jefes de departamento, etc., van asumiendo su propio saber-papel dentro del sistema, sostenidos por el reconocimiento que les confiere la sociedad, la institución, así como por el juego de identificaciones en el que se mueven dentro de la estructura académica:

"(...) no es por nada, los que han sido, - los que son ahora jefes de departamento, o profesores buenos, han sido ayudantes - de profesor (...)" . Entrev. #12

Esta situación puede encontrar paralelo con el estadio del espejo que, según Lacan, se caracteriza porque el niño anticipa en la imagen del otro una unidad orgánica que él todavía no posee a nivel sensomotriz, lo que lo hace caer en una unidad --- imaginaria y engañosa que le llega de fuera y no como resultado de su propia madurez, asumiendo una imagen con la cual identificarse. (22) Desde el mismo modo el alumno ve en el profesor la imagen anticipada de completud que él quiere poseer y -- por lo que lo toma como modelo, con la expectativa de ocupar -- su lugar.

"(...) el yo está compuesto por una pluralidad de flujos, a su vez comprensibles como diversas intensidades de fulguraciones de voluntad de poder". (23)

La estructura piramidal de la facultad formada por docentes -- funcionarios constituyen la armazón de un aparato que normatiza la circulación del saber, es el sistema que legitima el qué y el cómo en la distribución de este saber:

"(...) hay gente que le pagan exclusivamente para ésto, para elaborar los programas, no exclusivamente pero parte de sus actividades son esas, la de elaborar programas (...) los profesores y los que tenemos ciertas actividades administrativas-- queremos transmitir ese cono, ese sentir a los profesores, les decimos que el programa de la materia está bien fundamenta-

do..., entonces les decimos a los profesores que dentro de su libertad de cátedra..., mínimo tienen que cumplir, cubrir los conocimientos contenidos en ese programa (...)" . Entrev. #9

Es a través de este aparato de legitimación que el derecho --- agarra (que puede tomar forma de reglamentos, procedimientos, aparatos, instituciones) y que tiene como función esencial precisamente fijar el establecimiento del poder, disolverlo en el interior de esta estructura para correr entre las relaciones -recíprocas de los sujetos.

"(...) el poder hay que buscarlo en redes de relaciones (...) en los agentes reales de poder (en este caso planeadores y --- funcionarios académicos) es decir, en todos aquellos saberes - producidos por las instituciones las cuales crean los objetos de discurso tales como (el docente, el alumno); estableciendo medidas disciplinarias (...) que no sólo actúan sobre el alma, la conciencia o la ideología sino también sobre el cuerpo, con formando una realidad biopolítica" (24)

El maestro se desprofesionaliza al quedar al margen de la reflexión de lo que el objeto de conocimiento es, para apoyarse - en lo que dicen otros de él que en lo que es para sí, pierde - su dimensión de interprete de lo real para ser transmisor, envuelto en el peso excesivo de las decisiones administrativas -

sobre el desenvolvimiento académico en las que el mismo profesor ejerce funciones "policiales" y que el poder engloba.

"El maestro pasa así a hablar y presentarse como modelo de una profesión que no ejerce, generando una doble ilusión: de representante de una práctica ideal y representante frustrado de -- una práctica real". (25)

## 2.2.- Cursos de formación docente.

La reforma educativa formulada en el período de 1970-1976 se expresó en la necesidad de ampliar el ingreso a la educación superior, lo que derivó en su expansión con alternativas universitarias y principalmente tecnológicas. Esta reforma conllevaba el "gestar una política de modernización de la Universidad (...) que el proceso de desarrollo demandaba para la formación de cuadros profesionales; y en lo implícito buscando una recuperación de legitimidad social del Estado y un mayor control de los procesos que se daban en el interior de las instituciones de educación superior". (26)

La política de modernización de la Universidad es donde tiene

su significación la génesis y desarrollo de los programas de formación docente. Se comienzan a implementar cursos de capacitación y actualización orientados a dar al profesor elementos técnicos para dirigir el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de cursos sobre la sistematización de la enseñanza, talleres de programación por objetivos, cursos de didáctica general (centrados en objetivos, técnicas de enseñanza y evaluación). Como respuesta a los cursos de formación docente aislados se formaron cursos de mayor duración pero siempre fundados en la tecnología educativa. Posteriormente se pusieron en marcha maestrías orientadas al campo educativo. Estos tres tipos de formación docente son los vigentes en las instituciones de la UNAM. (27)

El primero de estos tipos de formación es el que se implementa en el "Centro de Servicios Educativos de la Facultad de Ingeniería", éste se fundó como "Centro de Didáctica" en 1972, después cuando su acción va más allá de lo que sería su trabajo con profesores se convierte en "Centro de Servicios Educativos". Surgió con dos cursos de didáctica, posteriormente se extendió el servicio a la "División de Ciencias Básicas" que anteriormente se llamaba "Coordinación de Materias Propedeúicas".

Cada nueva Dirección de la facultad implica un cambio de es---

estructura, la estructura actual es muy diferente en comparación con la inicial, las secciones han ido cambiando; de ser primero un servicio para apoyo de los profesores, se extiende a un servicio también para alumnos. En 1973 participa en la revisión de planes de estudio. Con la Dirección del Ing. Del Valle Calderón hubo un mayor apoyo al centro, se organizaron las secciones de orientación escolar, la sección de investigación, la -- sección de asesoría a profesores, la asesoría en planes de estudio.

Actualmente cada División tiene su programa de actualización y formación de profesores, cada una lo maneja así y generalmente cuando necesitan un servicio lo solicitan al centro.

Por otro lado, la conceptualización teórica ha variado; al --- principio eran los temas de aprendizaje, motivación, planea---ción; después todo el enfoque psicoanalítico; posteriormente - siguieron conceptos como el aprendizaje grupal, no utilización de dinámicas grupales, interpretación del marco referencial.

Lo que se hace ahora es contratar gente de distintas áreas como lo pueden ser personas que manejen la estructura conceptual, otro que sea planeador, otro que sepa de aprendizaje; entonces se coordina a estas personas para impartir los cursos.

Este Centro tiene como funciones principales la de apoyar a -- profesores y alumnos en el aspecto didáctico, dar orientación escolar a los estudiantes, hacer investigaciones en relación - con los dos tipos de asesoría. Otra función es el apoyo a au-- diovisuales con los que se trata de auxiliar a las materias - que tienen alto índice de reprobación.

Como se puede observar en esta breve reseña, descrita a gran-- des rasgos, las transformaciones que ha tenido el "Centro de - Servicios Educativos" pueden definir por sí mismas la expansión de los mecanismos que se han ido poniendo en juego para figu-- rar lo que la práctica educativa ha de ser por medio de los ob-- jetos discursivos: alumno, docente, psicoanálisis, técnicas de dinámica grupal, etc. Cada uno con su espacio de surgimiento y de su absorción a lo que conforma en sí la dinámica educativa, no sólo en el aula sino al sistema todo de la facultad y extra-- muros, de lo que resulta una formación docente centrada más -- hacia lo instrumental, en donde lo prioritario consiste en --- elaborar objetivos, manejar distintas técnicas de enseñanza y realizar test de rendimiento, tendientes a nacer eficiente y - racional la acción educativa, y que encuentra su instrumento - "ideal" en la tecnología educativa.

En el surgimiento de la tecnología educativa se encuentran ---

articulados factores económicos, políticos, sociales que se entrecruzan para dar una noción de progreso y un modelo de enseñanza-aprendizaje que se plantea como alternativa al modelo -- tradicional de educación.

Este discurso tecnológico se caracteriza por: su ahistoricismo, es decir, que la historia sólo es "proceso lineal de acumulación" que transcurre bajo parámetros ya establecidos; su formalismo, se considera a los "procesos compuestos por los mismos elementos y lo que los diferencia es la ley de la organización" por lo que es posible experimentar con ellos para producir diferentes combinaciones y; su cientificismo en donde el "saber de la ciencia puede progresar y modificarse por su propia dinámica, por su proceso acumulativo y dentro de una temporalidad específica. La cientificidad ha sido ya conquistada históricamente y ahora se trata de preservarla, hacerla crecer". Aquí - el método es el que hace a la ciencia. (28)

Estas son las premisas de las que se parte para alcanzar los - objetivos con la mayor eficacia, con un gasto mínimo en costos y tiempo, y también lo que la hace utilizable en una gran variedad de situaciones educativas. La tecnología educativa -- revestida de cientificidad, legitimada por el uso de métodos - pretendidamente científicos es presentada como la "fórmula" --

con la que el proceso de enseñanza aprendizaje puede llevarse a cabo de manera regulada por medios más "racionales" que favorezcan la ansiada eficacia educativa:

"(la formación docente) es la, el conocimiento o el aprendizaje de ciertas técnicas que facilitan, a la persona que está enseñando, transmitir sus conocimientos - ¿no? de acuerdo a las necesidades de los alumnos". Entrev. #6

La formación docente se transforma en técnicas que la matizan de ciencia, de neutralidad, de pureza. Se hace utilización de técnicas semejantes a las de la física o a las de la química que cuentan con una armazón teórico-científica y por analogía se desplazan de un campo a otro. La didáctica en su enfoque tecnológico ha incorporado dentro de su discurso a este -- discurso que viene de la psicología conductual.

La pedagogía reducida a lo didáctico por medio de un conjunto de técnicas que al no estar articuladas con una construcción teórica propia se convierten en un recurso que sólo reproduce lo real sin permitir transformación alguna.

Este desfase entre lo que se dice teóricamente en la tecnología educativa con la situación concreta del aula, el maestro - lo constata vividamente:

"(...) en un principio piensa uno que la docencia es..., como un oficio donde uno

va a tomar sus..., cursos y ya está capa  
citado para plantarse frente a un grupo,  
yo pienso que no necesariamente (...) lo  
indispensable para impartir cualquier --  
- asignatura es saberla (...)"  
Entrev. #10

"(...) la preocupación por el deber ser ofrece la posibilidad  
de soslayar la práctica educativa concreta pues el propósito -  
de prefigurar un devenir "deseable". (29)

El modelo tecnológico inviste a la didáctica de "cientificidad"  
para su uso instrumental para ser utilizada como mecanismo que  
"recoge por medio de la observación del referente empírico la  
esencia del objeto (la verdad) para colocarse como supramétodo  
y con ello legitimar: la selección y determinación de "hechos"  
de la realidad empírica, un conjunto de instrumentos que le +  
permiten funcionar y con un lenguaje concreto y específico". -  
(30)

Los objetos que conforman a éste saber encuentran posibilidad  
de ser absorbidos, apropiados por el discurso institucional ya  
que son utilizables para resguardar el saber y con ello el ---  
poder. El poder sólo es posible si hay un saber institucional  
que legitime la dominación; conforme a ésto se hace una consa-  
gración de los modos de reflexionar sobre los objetos de cono-  
cimiento, para lo cual los elementos de la práctica educativa\_

concreta habrán de configurarse conforme a ello:

"(...) primero conocer bien la materia que va a impartir (...) después si tener ciertas actitudes y habilidades para poder desarrollar su clase en una forma amena y ágil (...) ahora con respecto a los métodos, yo no los conocía hasta que tomé --- esos cursos, entonces no se me hacía indispensables conocerlos ¿sí? conforme iba pasando el tiempo me dí cuenta que si había necesidad de desarrollar esas habilidades y esas actitudes (...)" . Entrev. #3

Los objetos de esta práctica discursiva se nombran, se definen, se especifican en términos de: alumno-maestro como elementos universales; las conductas son tipificables, la metodología como instrumento regulador de cada aspecto de esta práctica, el fundamento epistemológico del contenido no se considera sino para operativizarse, el método se aplica independientemente sujetos, de los contenidos, de la situación concreta. La didáctica tecnológica provee de recursos para que se controle, se dirija y se manipule la enseñanza y el aprendizaje.

Se considera a la tecnología educativa como el camino, por el que al fin, lo didáctico, y supuestamente lo pedagógico, haorá de adquirir su status científico, sin embargo en ella no hay un cambio esencial con respecto a lo tradicional pues el profesor sigue como transmisor de la información y supervisor de de las conductas adquiridas:

"(...) mi manera de dar la clase es tradi

cional, ésto es, se expone un tema, cuando se puede se expone material audiovi---sual, micas, transparencias, en fin, cues---tiones de ese tipo (...)" . Entrev. #7

El discurso de la didáctica tecnológica se diferencia de la di---dáctica llamada tradicional por la esquematización sistemática de los objetos que la constituyen para figurar el lugar de los sujetos de la práctica educativa: el maestro variará los estí---mulos para mantener la atención de los alumnos; el maestro mo---tivará al alumno; el maestro recapitulará e integrará los cono---cimientos, sabrá hacer el balance, hará síntesis, asociaciones\_ y transferencias; el maestro recurrirá al silencio; el maestro intensificará la motivación y la participación de los alumnos; el maestro sabrá encadenar las cuestiones; el maestro controla---rá la comprensión; el maestro formulará las preguntas comple---jas y planeará preguntas discriminatorias; el maestro será sen---sible a las reacciones del alumno; el maestro recurrirá a las imágenes y a los ejemplos; el maestro manejará técnicas de ex---plicación; el maestro hará la repetición, el programa; el ---maestro suscitará una comunicación total en la clase. (31) El maestro es aquí el accionador de todo mecanismo que ha de pro---ducir la adquisición del conocimiento.

El profesor busca hacer coincidir ésto que "se" le dice que -- haga en su práctica pero no es una tarea fácil porque una cosa es; "decir lo que se haga", otra "lo que se puede hacer", y --

aún otra "lo que es":

"(...) en los cursos de Didáctica General plantean que debe ser una cuestión permanente ¿no? la motivación, pero ya como -- dárla completamente, es una actividad, -- eh, yo he utilizado los conceptos generales de la didáctica para generar mis..., las experiencias que tenemos aquí; cuando digo motivación, entonces yo he buscado - en el terreno de la ingeniería cuál es la motivación que puede tener una persona -- que estudie ingeniería (...) situaciones en las cuales el alumno sienta que (...) se está apoyando en la ingeniería, o lea pongo un problema así sencillo (...) que lo resuelvan (...)". Entrev. #8

Para conformar la imagen "plena" del maestro-autoridad de lo que hace y cómo lo hace entran en juego todo tipo de saberes-prácticos que han de penetrar no sólo en su mente sino también en su cuerpo, ésto haya su justificación cuando se habla de hacer de la actividad docente participe de todo adelanto científico o tecnológico.

"Si en una formación renovada se incorpora la aportación de los medios audiovisuales, en particular los de la videoformación se logrará una mejor inserción de los maestros en el mundo moderno en movimiento a fin de que la institución escolar se integre sólidamente en él, de que sea uno de los principales cuerpos vivos de la sociedad, y no un gran cuerpo aislado en la sociedad". (32)

El maestro se transforma en aval del poder y garantía política de éste, de su ejercicio y distribución:

"(...) hubo un curso que se llamó de micro enseñanza, en este curso eramos nada más ocho o nueve profesores y..., lo que se buscaba..., era..., que nosotros pudieramos vernos a través de la T.V. o sea, nos filmaron ¿verdad? y luego nos pasaban el videotape y nos analizabamos, cuál era nuestro comportamiento, inclusive actitudes que tiene uno como profesor ¿no? yo tenía, por ejemplo, un defecto muy, esteee muy dado que era el de fumar a la hora de dar clase (...) y pues se me hizo ver que era una especie como de inseguridad en el momento en que impartía la clase y me apoyaba en el cigarro ¿verdad? para sentirme acompañado, no sé..., algo así (...) si tiene uno estribillos al hablar, también ahí aparecía (...)" . Entrev. #3

La formación docente es entendida pragmáticamente por lo que toda conducta tiene valor cuando es útil y por lo tanto es incorporada.

Este entrecruzamiento de saberes para la constitución del docente le han de permitir instrumentar métodos que, teóricamente, lo posibilitan para tener el dominio y la coherencia necesarios sobre la diversidad que vive en su actividad, dándole sentido a la realidad:

"Pues fundamentalmente los cursos de didáctica..., aprender a manejar gente ¿no?, aprender a utilizar una psicología adecuada para cada persona (...)" . Entrev. #9

El método didáctico se establece en un nivel por encima del --

del contenido y del maestro como medio normador que si es llegado a dominar en su secuencia de pasos conducirá a la obtención de los logros deseados, se le asigna al método un fin en sí mismo:

"(...) como que hay que tener, eh, muy clara la idea de las actividades, pero segundo a segundo, lo que se debe de hacer porque, es decir, bueno ahí está la técnica grupal, tal es de, de, eh, consta de estos pasos ¿no? primero, segundo, tercero y luego, luego ya se hace una conclusión entre todos, pues resulta que -- en algunos de los dos, en la intersección de una a otra, otra actividad se pierde -- uno (...)" . Entrev. #2

El maestro ubicado en el lugar de ser él quien designa lo que se ha de aprender y cómo, parece como si le angustiara el pensar que sus alumnos se encuentren ante algo que no haya previsto, le inquieta la idea de perderse, de que se produzca la dispersión pues los cursos no están hechos para eso: no se puede dejar al alumno con sus propios medios pues "no está preparado".

La desarticulación que se hace entre contenido y método hace ver a estos últimos como principios preestablecidos sobre los que no se hace reflexión alguna, y que se consideran como la solución para la transmisión de los contenidos, controlando con su manejo la diversidad de lo que se va a conocer.

Independientemente del método didáctico empleado, éste ha de dar lugar a la transmisión "intacta" del contenido, estos métodos habrán de conducir siempre a la normatividad en los conocimientos, en los procedimientos, se puede dar espacio para la reflexión, para cierto tipo de ella, pero sólo para dejar las cosas como estaban:

"(...) estos cursos que, que he recibido - aquí en la facultad me han servido para - modificar mi actitud con los alumnos, mmh, he tratado de hacerlos ahora trabajar en equipo, después de una explicación breve - les pongo un problemita, pero meterlos -- completamente a esa técnica grupal todo, no, no he podido, ahora, también es cuestión de las circunstancias, tenemos un -- programa [kilométrico] y tanto como técnicas grupales (...)" . Entrev. #2

La utilización de técnicas didácticas, formas de evaluación, etc., se piensan como instrumentos que facilitan la tarea del profesor pero ello conlleva modos de control que éste asume -- como requisito para poder desempeñar su labor y para la institución esta utilización significa una garantía de este desempeño;

"(...) indudablemente que estos cursos como que le enseñan a uno un poquito más el camino a seguir ¿no? y corregir ciertos errores y a ampliar su criterio para las cuestiones de evaluación, de la interpretación, etc. (...)" . Entrev. #3

Para algunos profesores la formación docente significa la posibilidad de ir modificando los "defectos" que pueda tener en su

actuación, cabría preguntar aquí ¿por qué son defectos y para qué? ¿qué determina este señalamiento? ¿cómo, que mecanismos capilares actúan para que el maestro llegue a hacerse portavoz de un discurso que en principio es de la institución académica?

Los mecanismos operan metódica y cotidianamente en el quehacer docente bajo la regimentación que se hace de este quehacer, no es la imposición de unos sobre otros, es la serie de prácticas en que se desenvuelve intra y extramuros:

"(...) yo soy aquí profesor de tiempo completo ¿no? de carrera ..., y a partir de setenta y seis estoy activo dentro de la enseñanza, entonces para mí es fundamental pues mejorar muchos aspectos que yo -- tengo presentes ¿no? a la hora de impartir mis clases, y que si me gustaba o me gustaría conocer mis defectos y poderlos modificar de alguna manera y conocer métodos que yo manejaba (...)" . Entrev. #3

El poder por su posición estratégica puede expresar una gran masa de información sin que necesariamente sea ciencia, la formación docente al ser manejada como una acumulación de información organizada de saberes ya sancionados institucionalmente -- no llega a una profundización teórica suficiente sobre esta -- formación y su práctica, llegando a inscribir dentro de esquemas técnicos y estratégicos que derivan en mecanismos positivos para la producción material tanto de saberes como de sujetos y que son parte del "conjunto de componentes que consti-

tuyen la expresión del currículum (...que) están delimitados - por esta función de transmisión y aprendizaje del orden y la - forma conceptual (que da cuenta del abordaje y transformación de lo real) señalados en los sistemas normativos y de poder de la sociedad". (33)

"(...) saber llevar la clase: se trata de un conjunto de técnicas profesionales que van desde la organización material de -- una clase hasta los problemas planteados (...) por la enseñanza de una disciplina concreta (...)" (34)

"(...) ya una vez que medio entiende uno - lo que es la didáctica, si lo siento necesario que todo profesor que quisiera ser profesor debería de llevar, mmh, no uno, ni dos, ni tres cursos sino una especie - de formación paralela, es algo que se ha comentado en grupos de profesores (...) - que estuvieran dentro del currículum --- (...) para prepararse didácticamente hablando, creo que esas habilidades, sus cualidades en general se desarrollan mejor y los que no tuvieran esas cualidades pues se nos empezarán a dar a conocer ¿no?".  
Entrev. #3

Existe una gran distancia entre lo que se planea y lo que en realidad sucede en el salón de clase, no es posible prever todo, la situación educativa es siempre contradictoria, la elaboración de modelos didácticos, docentes figuran formas múltiples de dominación que se totalizan bajo el poder para conformar una razón de manera coherente y económica del mayor número

de hechos observados y que funciona como principio real de la práctica, lo que lleva a sacar de juego a la lógica propia de las prácticas concretas para dejar escapar lo que de hecho es el principio verdadero.

El maestro al plegar su reflexión al espacio del aula, ocupado en el trabajo de transmisión que realiza en ella, se aleja cada vez más de la reflexión de lo que la profesión es, de lo que el objeto de conocimiento es y de sus determinaciones en y con lo real, entonces cuando no se cubre los objetivos planteados se culpa a la técnica, al tiempo, al docente pero raramente al carácter epistemológico del objeto de estudio:

"(...) no es la parte de donde cojea la enseñanza (...) tienen el oficio de la enseñanza (...) pero les falta lo principal, el conocimiento pleno y profundo de lo que están haciendo, uno puede tener todas las técnicas pero si uno no sabe, no entiende y además no cree lo que está diciendo, eso va a salir a los alumnos (...).  
Entrev. #10

En torno al poder no se forman ideologías; se forman saberes, saberes que en un discurso dado aparecen con pretensión de "verdad", en este caso, el modelo didáctico se maneja como modelo-verdad al que la realidad es ajustable; la realidad estorba a la idea, así como la idea estorba a la realidad. "(...) la superposición de expectativas y funciones (tanto propias como delegadas) generan un actuar contradictorio, con figuras que

cuestionan la homogeneidad valorada, explicitada y esperada de la función": (35)

"Bueno, los cursos son muy..., generales - ¿no? es decir, yo he asistido a cursos de Didáctica General, de Física (...) de actualización de conocimientos..., eh, ---- principalmente los cursos de Didáctica General son demasiado generales..., eh, parten de situaciones hipotéticas que..., no ..., no se cumplen ¿no? desde el número - de alumnos, el tiempo disponible, eh, recursos..., etc. ¿no?..., que no..., que - en ese punto no se ubican en el terreno - concreto". Entrev. #8

El salón se presenta como microcosmos del hacer, es el lugar de desenvolvimiento y límite de la acción educativa. El aula es - el lugar donde se puede enseñar o aprender, el grupo se aísla - del universo social para de manera esquemática condensar los -- mecanismos "normales" del conocimiento, representa la protec-- ción y la reiteración que tiene el proyecto de constituir un - modelo reducido de las formas de aprehensión de una realidad - que está fuera del aula y de la que el docente es mediador, -- que porta estas formas de aprehensión:

"(...) lo que yo trato de enfatizar es la - conexión de esos conocimientos con, con - la vida diaria común de la gente, de los alumnos, ésto es, el último grito de la - moda en mis clases (...) he llegado a pen-- sar y a cuestionar si la escuela no me va a servir para resolverme problemas y eso que en un momento dado me puede costar la vida ¿pues para qué diablos me va a ser-- vir la escuela? (...) a veces no lo logro ¿no? eh, la base de la experiencia de los alumnos es muy, muy diversa (...)"  
Entrev. #4

El grupo que planea la práctica educativa se piensa capaz (investido del discurso institucional) de conducir las "prácticas inseguras a la seguridad de ser como deben ser", en tanto el maestro percibe el camino más o menos para llegar pero no es especialista en el recorrido del camino, le falta la "técnica" del que planea, "el pragmatismo tecnocrático acerca al individuo al status del éxito, no del poder, sino del éxito definido por el poder (...); la lógica del docente se acopla a la lógica del modelo". (36) El poder se vehicula a través del grupo que planea y de lo planeado, que es asumido sin replicar al ser demostrado como verdad. De este modo se impulsa al profesor a que ponga en práctica el modelo en cada momento de su actividad hasta que haya acomodo a su lógica para hacer la racionalización de una práctica ya establecida, hacer reaccionar al maestro y al alumno ante situaciones dadas.

"El problema de la inmanente falsedad de la pedagogía reside en que recorta la cosa tratada a la medida de los receptores, y no constituye un trabajo puramente objetivo por la cosa misma. Es más bien un trabajo pedagogizado" (37)

"(...) una técnica no es aplicable íntegramente sino se hace una combinación de ellas de acuerdo a las demandas que se tengan de recursos para lograr un objetivo -- ¿no? entonces teniendo claro conocimiento de las dos cosas, contenidos y técnica, -- creo que se puede hacer algo". Entrev. #2

El poder extrae de los cuerpos tiempo y trabajo a través de la cuadrícula compacta de coacciones materiales que tienden a hacer crecer constantemente las fuerzas sometidas y las que someten, la técnica como medio de normalización representa todo un dominio de un determinado saber en donde un tipo de poder se halla comprometido.

### 2.2.I.- Qué es un maestro.

El docente al hablar sobre la significancia de su papel, lo hace no en términos de definir el modelo del "buen docente" pues se considera que no existe tal modelo ideal:

"(...) ve uno los profesores que son calificados por los alumnos, dieces, son ---- muy buenos, compara uno sus personalidades y son completamente diferentes (...)"  
Entrev. #I

Se observa entonces que el profesor asume diversas posiciones, según sus experiencias vividas, ante una práctica que se le pretende aparecer como homogénea como distribuidor de conocimientos.

El docente puede aparecer como "modelo", un ejemplo a seguir y a superar. Es el parámetro que representa el modelo para llegar

al conocimiento:

"En función de lo que yo veía en mis profesores y de lo que yo trato de ser, es ponerles el ejemplo a los alumnos; darles una parte de los conocimientos que uno tiene y de preferencia pedirles que lo mejoren". Entrev. #10

Puede ser como un "impulsor" que ha de despertar la inquietud en el alumno para la resolución de cualquier problema, es el centro del proceso educativo, él es quien libera las potencialidades del estudiante:

"(...) yo como profesor, eh, considero que mi función es..., despertarles esa inquietud, "que hay problemas, inmediatamente empiecen a ..., a pensar cómo resolverlo" ..., entonces el alumno adquiere esa conducta, esa actitud ante una situación --- (...)". Entrev. #8

El maestro se percibe como "formador" integral del alumno, que puede influir en todos y cada uno de los aspectos que lo conforman:

"(...) a uno le toca, eh, pues formar, vamos esa es la idea, proporcionar los conocimientos, que sean significativos, que los asimilen, que los hagan suyos, que los apliquen además de formarlos en otros aspectos ¿no? aspectos de tipo humano". Entrev. #5

El profesor "paternal" considera su labor como, su nombre lo dice, la de un padre, hace suponer que ve al alumno como un niño al que hay que proveerlo de lo que éste necesite y más:

"(...) dicho espontáneamente es una de las, de los valores que más se parecen o de --

de los empleos que más se parecen a la -- del padre, sí, porque despues de ellos -- los que más forman son los profesores--- (...) soy un tanto paternalista (...) a -- no sé que tanto puedo estar afectando eso ¿no? eh, deveras ¿les estoy haciendo bien o los estoy amolando? ¿no? con esa especie de protección que les ofrezco, no sé, entonces a mí me parece que es una forma de realizarse en esta vida ¿no?".

Entrev. #4

Ser docente puede significar ser también "maestro" en el sentido de que él conoce todo lo que se va a dar a conocer y representa el único medio por el cual el alumno puede aprender:

"(...) un poco mejoran los alumnos en base a los profesores, los puede uno convencer, les puede uno poner el ejemplo, les puede uno decir: mira te voy a dar una explicación de esto en un terreno razonable, así que hazme las preguntas (...)" . Entrev. #10

En otros casos el profesor aparece como "guía", que no hace una imposición excesiva de su saber pero a la vez él va marcando lo que se ha de conocer:

"(...) ser maestro para mí sería , ser el guía de un grupo de..., de un grupo de..., pues de personas que saben un poquito menos que uno, pero que tienen las mismas habilidades que uno tiene (...) no el Dios que muchos pretendemos ser (...) ante el pizarrón y que uno todo lo sabe, -- todo lo domina, todo lo comprendy su palabra es la ley (...)" . Entrev. #3.

Un maestro puede intentar aparecer como un todo "dominio" --- que puede manejarse a sí mismo como la situación y el grupo en que imparte:

"(...) que tenga facilidad para manejar a la gente, un poquito que sea inteligente porque cuando es una persona inteligente puede uno salir de los problemas que se pueden presentar, no sé que, eh, inclusive con elegancia ¿no? es decir, no se atorra uno en los conceptos, eh, resuelve uno las cosas con soltura y puede en un momento darse cuenta de que el grupo está un poquito cansado, cambiar, cambiar la actitud (...)" Entrev. #1

Un docente puede ser un "modificador" de actitudes:

"(...) ser profesor es, eh..., pues tratar de transmitir conocimientos..., transmitir a los alumnos una cierta actitud hacia (...) nos permite en cierta forma tratar de ser un poquito más útiles para los demás ¿no? tratar de enseñar y modificar las actitudes de los, de las personas que vienen aquí a aprender ¿no?"  
Entrev. #6

El maestro puede ser "asesor" para estar presente únicamente para cuando el alumno tenga un obstáculo que no pueda superar -- dentro de su práctica:

"(...) para mí más que nada un profesor debe ser eso, un asesor (...) en el sentido de que el alumno investigara por su cuenta, y si algo no le entendiera, fuera, -- fuera a preguntarle al profesor en clase (...)" Entrev. #7

Como se puede ver, el docente al hablar y actuar en su propio nombre no se inviste de la representatividad del poder, al no pedirsele una definición de lo que es ser maestro sino que dijera lo que para él es ser maestro, la diversidad de respuestas obtenidas es notable, sin embargo cuando esta práctica se

inscribe dentro de los discursos de saber de la institución, la acción docente conforma saberes que figuran un desempeño que lleque a lo que es llamado "buen maestro", independientemente del sujeto y situación concreta, de este desempeño como "buen" maestro y de las acciones que se espera que desarrolle derivan en una forma de observarlo y de juzgarlo lo que obstaculiza -- la consideración de su acción concreta y los resortes objetivos y subjetivos que la concretizan y la permiten" (38)

"Extraña condición es la suya, hecha de ambivalencias, de ---- fuerza, de debilidades, de seguridad encarnada y de incertidumbres sentidas, de temores experimentados frente al grupo y también del deseo de salvaguardar su prestigiada posición. Entonces se comprende como todo fracaso que constata en la relación pedagógica le conduce a la crítica de su persona, incluso a -- la percepción del fracaso de la propia existencia". (39)

"(...) tuve una experiencia el semestre anterior con un alumno de Patricia que le decía, porque yo le pedía ayuda ¿no? dije: "quiero que me observes y me digas -- mis errores (...)" Entrev. #2.

"(...) puede uno salir de los problemas -- que se pueden presentar, eh, inclusive -- con elegancia ¿no? es decir, no se atora uno en los conceptos, eh, resuelve uno -- las cosas con soltura (...)"  
Entrev. #1

Es dentro de las situaciones vividas en el grupo de alumnos -- que el docente construye su práctica, cuando intenta la explo-

tación interior de la experiencia vivida y busca, seguidamente, ajustar su conducta a las realidades de la situación:(40)

"(...) una clase obedece a un programa general que tengo (...) es en lo que mi --- diagrama de avance responde, vamos, a los contenidos que tengo que ver ¿no? obedece también a los antecedentes que yo ya - he dado (...)". Entrev. #5

Esta situación tan cambiante le hace moverse al maestro dentro de una sensación de inestabilidad que intenta superar con la - adquisición de saberes a través de los que él espera encontrar la completud, saber lo verdadero acerca de lo verdadero:

"(...) recién ingresé como ayudante, precisamente estaba dando cursos de prepara--- ción para la materia en la cual yo iba a\_ ayudar como ayudante de profesor y, este, pues, vamos, me dijeron que era una necesidad y yo también así lo sentí ¿no? y el por qué los he tomado, porque sigo sin--- tiendo, y sigo sintiendo y sigo sintien--- do que es una necesidad que tome esos cur--- sos para estar actualizado y pues para -- aprender algo, cómo desempeñarme como --- profesor". Entrev. #5

El saber viene a ser como un punto posible de encontrar cierta estabilidad ante la diversidad, de ello se sirve el poder para su legitimación y para lo cual puede adoptar distintas formas\_ como lo puede ser el instrumento de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje aplicado en esta facultad y que lleva im preso cierto tipo de saber sobre el modo de enseñar y al que - hay que apegarse.

2.2.2.- Cómo ser "buen docente" : "Programa de superación académica: evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, opinión del alumno sobre el profesor".\*

El cuerpo al ser blanco de nuevos mecanismos de dominación propicia a la vez nuevos espacios de saber, saber que se nutre de la vigilancia integral, para lo que el poder genera modos de clasificación por medio de la contabilidad total de los datos individuales, y que constituyen procedimientos para la producción de la verdad que es exigida para el ejercicio de este poder. El poder pregunta, indaga, registra, institucionaliza la búsqueda de la verdad, la profesionaliza, la recompensa; "(...) somos jugados, condenados, clasificados, obligados a competir, destinados a vivir de un cierto modo o a morir en función de discursos que conllevan efectos específicos de poder". (41)

La Facultad de Ingeniería ha aplicado desde 1979 el instrumento, "Programa de superación académica: evaluación del proceso E-A, opinión del alumno sobre el profesor", que nace como iniciativa de una de las coordinaciones pertenecientes a la División de Ciencias Básicas para después ser aplicado a toda la facultad. Desde su inicio son mínimos los cambios que ha tenido.

Este se encuentra estructurado a manera de cuestionario que -- contiene diecinueve preguntas con cuatro opciones para cada -- una, y al final tiene un espacio abierto en donde el alumno -- puede hacer comentarios y sugerencias al maestro. Se contesta de forma anónima.

Esta encuesta se aplica periódicamente al final de cada semestre y la información que recoge es procesada en el Centro de Cómputo, que hace una relación por pregunta para cada profesor. A cada una de estas preguntas se les asigna una puntuación y se le presenta al maestro la puntuación más alta, la más baja, cuál fué la media y la puntuación específica que tuvo éste para que haga una revisión de los resultados y revalore su actuación.

El instrumento tiene como objetivo evaluar el desenvolvimiento de la práctica educativa de cada materia por lo que se centra en tres aspectos: conocimientos, actitudes-aptitudes didácticas y responsabilidad, todos ellos centrados en la actuación del maestro.

De este modo se reduce y cuadrícula la llamada evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, que más que evaluación es un corrector-modelo pues al tiempo que señala el grado de disper-

ción de la norma se señala el grado de optimización de la misma, pero no del proceso E-A como totalidad sino visto desde la actividad del docente. Así se puede observar en el cuestionario la caracterización que el profesor ha de manifestar en su actuar en cada uno de sus aspectos:

En cuanto su conocimiento:

- Los conocimientos del profesor deben ser excelentes.
- Las preguntas de los alumnos las debe contestar con mucha seguridad.
- Debe de dominar todos los temas de la materia

EL MAESTRO DEBE SER LA IMAGEN DE POSEEDOR DE UN CONOCIMIENTO TODO ACABADO Y DEFINIDO.

Con respecto a sus actitudes-aptitudes didácticas:

- Las clases se deben desarrollar de forma muy ágil.
- Debe exponer los temas de manera muy clara.
- La confianza que inspira el profesor para que el alumno intervenga debe ser muy grande.
- Debe propiciar que los alumnos investiguen frecuentemente sobre la materia.
- Su interés porque los alumnos aprendan debe ser muy grande.
- Debe propiciar frecuentemente la participación del alumno.
- El método utilizado debe de conducir a un aprendizaje excelente.

- Debe propiciar que los alumnos siempre razonen sobre los --- temas expuestos.
- Las tareas que deja deben conducir siempre a un buen aprendizaje.
- Debe proporcionar frecuentemente elementos para que el alumno conozca el avance de su aprendizaje.
- Las exigencias para calificar deben ser adecuadas.
- El grado de dificultad de los exámenes debe ser adecuado.

EL DOCENTE SE PERFILA AQUÍ COMO UN YO FUERTE, DOMINADOR DE TODA SITUACIÓN CON LA RESPONSABILIDAD TOTAL DE QUE EL ALUMNO. ---

En relación a su responsabilidad:

- El profesor debe iniciar la clase puntualmente.
- Debe terminar puntualmente.
- Debe asistir a clase siempre.

SE DESEA UN PROFESOR CASÍ CON MECANISMO AUTOMÁTICO QUE ESTÉ EN EL LUGAR Y LA HORA ESTABLECIDOS.

Para que el maestro sea la imagen de un saber absoluto, un yo fuerte productor de todo aprendizaje y tan perfectamente responsable, es necesario que haya en esta conformación espacios capilares y minuciosos, canales muy finos en donde cada uno representa un cierto poder y que se inscriben a su vez dentro de sistemas de poder cuyo ejercicio y aplicación deriva en la ge-

neralización de la implantación, de la lucha. El modelo expresado en el cuestionario constituye un conjunto de sometimientos, enunciados que se superponen a otros, que se resisten a ellos para formar un sistema que representa la lucha sostenida por mantenerse como modelo, que hace permanente las resistencias y los sometimientos. Cada proposición del modelo lucha dentro -- del campo discursivo por sostenerse como verdad que es parte -- de un saber instituido. Para que el poder exista es necesario que haya situaciones bien específicas de dominación, sin embargo el modelo aparece como espontáneo y natural, se presenta -- como una forma de ayudar al maestro para que las cosas sean -- "como deben ser".

En el modelo se encuentran implicados valores, lógica y efectividad que quedan expresados en conocimientos y modales. Su --- "razón (...) se deslinda a partir del campo valorativo pero -- que tiene su génesis en las estructuras sociopolíticas pues -- los valores son expresiones de éstas y de ahí su carácter histórico, transindividual y contradictorio". (42) "Lo que se es y lo que se aspira a ser está regido por la razón del modelo": (43)

"(...) es una manera de retroalimentación en función de los resultados tratamos de modificar, ya sea nuestros conceptos o ya sea nuestras actitudes". Entrev. #9

"(...) me he basado para modificar la forma de impartir las clases en las encuestas que los alumnos resuelven acerca del profesor al final de semestre y entonces hacen algunas observaciones sobre el comportamiento y si encuentro cosas que no son convenientes modifico el curso que estoy dando (...)" . Entrev. #1

Lo racional e irracional estan signados en el modelo no por la razón sino por los valores, la coincidencia espontánea con los valores es la aceptación de los mismos y por consiguiente de la dominación, pues aceptar el poder del Otro es construir la propia dominación, el poder se vuelve difuso "nadie habla a través de nadie (...) cada quien habla por sí mismo"; (44)

"(...) yo creo que si ayuda en ese momento a cada alumno, cada profesor trata de mejorar su, su forma de enseñanza ¿no? y -- ésto lleva al fin y al cabo a un mejor -- proceso de enseñanza-aprendizaje y, o, a un mejor aprendizaje de los alumnos que es lo que al fin y al cabo es lo que cuenta ¿no?". Entrev. #6

Con este poder del Otro no se hace referencia a una dominación que se pueda ejercer de unos sobre otros, sino a la inserción del sujeto al código discursivo institucional, que es un orden simbólico del lenguaje y que se organiza intermediariamente -- entre la persona y el mundo real, pudiendo ser utilizado sin tener que hacer referencia a lo empírico. "(...) el sujeto no se constituye en su singularidad sino a través de su inserción en el orden simbólico que gobierna al mundo de los hombres (...)

La entrada al mundo simbólico se da como una forma de asemejar se a los otros sujetos dentro de la cadena significativa, simbólica. Esta cadena le pre-existe al individuo, él es efecto de ella y no causa inaugural, no dueño absoluto. El sujeto se halla representado en lo simbólico a través de la verdad del --- discurso de saber pero no entra en ello su propia verdad, o -- más bien, su verdad se inviste de la verdad del saber institucional.

"(...) el significante al producirse en lugar del Otro, hace - surgir en él al sujeto, pero también a costa de paralizarlo. - Lo que ahí estaba pronto a hablar desaparece o se desvanece al no ser ya más que un significante": (46)

"(...) a raíz de estar analizando las en---cuestas que se han aplicado durante muchos semestres, ve uno los profesores que son - calificados por los alumnos, dieces, son - muy buenos, compara uno sus personalidades y son completamente diferentes y sin embargo la única característica es que son muy inteligentes". Entrev. #1

La competencia que a un maestro pueda adjudicarsele representa más que todo la aptitud para comportarse de un modo particular en función de un determinado tipo de situación social y que es aprobado por el grupo de personas con quienes trabaja. El docente eficaz es el que satisface el cumplimiento de valores considerados como objetivos educativos validados por el entorno institucional y social:

"(...) hay un par de profesores, por ejemplo, en mi coordinación que tienen muchas actividades, son muy buenos ingenieros y, eh, tienen trabajo aparte y sus actividades no les dejan tiempo, eh, tiempo para venir a unos cursos de este tipo (de formación docente) pero sus alumnos los alaban ¿no? les hechan flores (...) y en los resultados de sus encuestas que, que les aplican a los profesores (...) estos dos cuates salen bien (...)" . Entrev. #2

El deber ser es lo que está en juego y para el que todos participan. el maestro se mueve entre este deber ser, entre lo que "es" y un imaginario "más allá:

"(...) creo que es de agradecer que alguien le diga a uno, que está fallando aquí -- porque si no se lo dicen tal vez no se dé cuenta (...) siempre va a haber diferencias de opiniones (...)" . Entrev. #7

La multiplicidad de sometimientos y resistencias que implanta el cuestionario como modelo docente, hace aparecer índices de refracción que se expresan en torno a él en donde no sólo se le intuye sino que se le reconoce como instrumento fiscalizador y de control para regular la práctica docente:

"(...) esa información no iba a ser asequible, vamos a decir, a las autoridades, a los jefes de uno (...) sin embargo si lo es (...) le encargan al coordinador de materia que las lea y haga un resumen que va al expediente de uno (...) lo archiva el departamento ¿sí? entonces lo que era a un principio privado (...) resulta que a veces sirve, porque así se ha dado el caso, como elemento de juicio para beneficiar o perjudicar (...) no es una evaluación en la cual uno pueda con tranquilidad ser tal cual con los alumnos sino que

lo va a saber la Coordinación o el Departamento, entonces ¿qué es lo que tengo -- que hacer? cambiar mi forma de ser para -- manipular (...) la evaluación o encuesta que se hace sobre los profesores (...) es muy manipulable (...) para que por parte de los jefes no sea mal visto el profesor y no tenga un tache ¿no? (risa) en su expediente ¿no?". Entrev. #5

La operatividad de este instrumento que funciona como procedimiento de legitimación se basa en la categorización de la acción docente, categorización que suele aparecer como ambigua -- pues en ella pueden caber toda la gama de tipos de maestros: -- el exigente, el buena onda, el barco, el autoritario, el responsable, todos tienen la posibilidad de recibir la menor o mayor calificación:

"(...) la utilidad de esas encuestas es -- muy reducida ¿no? por la subjetividad en las respuestas (...) las preguntas de ... opción múltiple no me ayudan mucho (...) en dos ocasiones he obtenido el primer -- lugar, pero en esas dos ocasiones yo no les he entregado calificaciones en todo -- el semestre (...) hasta el final, hasta -- el último día de clases (...) en otras he estado a mitad del promedio (...)"  
Entrev. #8

"(...) personas brillantes son duramente -- tratadas en las encuestas, en cambio personas mediocres pero que saben manipularlos, dagamos, no me gustaría el término -- manipular, sino que saben presentarles -- la cosa amenamente. no amenamente, que -- saben soltarles su royo para darles lo -- que desean y no lo que deberían recibir -- unas encuestas pero fenomenales (...)"

Precisamente de lo que se trata es de aglutinar para controlar

la diversidad de la forma de transmitir los contenidos, reconduciéndola por los cauces instrumentados tanto en el fondo como en la forma, perfilando la eficacia y la economía en la enseñanza como en el aprendizaje.

El maestro puede tener indistintamente una u otra actitud, uno u otro comportamiento siempre y cuando siempre y cuando se haga desde el lugar del saber y su impartición efectiva:

"Eh..., pienso que en general, a nivel general está bien, aunque existen sus, sus, e eh, mmh..., ¿cómo diré aquí? bueno, algunas cosas ¿no? es decir, por ejemplo, (risa) para el alumno, el profesor puede ser apático en ciertas ocasiones (...) en las encuestas lo va a despedazar (...) a nivel general pues sí ¿no? es un indicado de --- cómo el grupo se siente con el profesor y que el profesor a respondido a las inquietudes del grupo ¿sí? pues pienso que estadísticamente son representativas (...) ¿Cuántos casos aberrantes habrá de setenta gentes? - pues vamos a decir unos diez, ¿sí? la séptima parte". Entrev. #11

El modelo propuesto en la encuesta destaca de la práctica educativa el saber y su transmisión, dejando de lado toda la serie de afectos y de efectos que están en juego dentro de la -- formación de este circuito, y específicamente en torno al lugar del profesor. "(...) las motivaciones subjetivas de la -- aversión contra la docencia, y, por cierto, esencialmente las inconscientes (...) representaciones inconscientes o preconscientes de los candidatos a esta profesión, pero también de -

los demás, sobre todo de los propios alumnos. Los cuales condenan a esta profesión a algo así como a una inhibición psíquica que la expone a las dificultades de las que muy raras veces se tiene idea clara (...) prejuicios psicológicos y sociales que son, se conservan tenazmente y reaccionan a su vez sobre la realidad, transformándose en fuerzas reales". (47)

"(...) llegue a conocer un caso de un maestro en donde los alumnos decían cosas de-  
veras groseras ¿no? y él se quejaba mucho  
¿no? pero es la única oportunidad que tie-  
ne el alumno de decirle al profesor sus  
verdades, además es un profesor un poqui-  
to déspota ¿no? que tú de plano no le pue-  
des decir sus errores porque sabes que te  
va a tomar en sus manos ¿no? entonces el  
alumno en ese momento se sintió liberado  
(...)". Entrev. #3

El discurso de la institución y sus objetos se van conformando para mantener el lugar del docente como propietario-controlador del saber, este lugar de saber se nutre del deseo de saber del alumno, deseo que le es raptado para sustituirlo por el deseo del maestro de que el alumno aprenda por lo que aquél se ubica como poseedor de dicho saber. "Si el educando no le adjudicara un determinado saber que él no posee y una autoridad o poder que se desprende de ese saber, el proceso educativo no podría llevarse a cabo; (...) el resorte último de todo proceso educativo es el amor: amor del educando hacia la figura idealizada del maestro y amor que aquél espera recibir de éste como reconocimiento por la aceptación y asimilación de sus exigencias". (48)

Este resorte comprende una forma de poder, uno de sus conductos múltiples, poder del que se hace uso reiterado por parte de la institución, del maestro al tratar de conformar a un determinado tipo de alumno a través de la circulación de un cierto saber que conlleva los enfrentamientos del poder, su ejercicio y sostenimiento aunque éste no entra dentro de este saber, no deben saberse las luchas del poder.

El discurso del docente como amo enmascara su castración, el desconocimiento de no poseer de no tener el saber absoluto y la necesidad de que exista el lugar del alumno para que él se sostenga en su lugar de maestro, y para cuyo mantenimiento de esta imagen le habrán de auxiliar los métodos didácticos para conformar el discurso de la yocracia (con eliminación de la subjetividad) para sustentarse como autor del saber, cuya voluntad es de dominio, de fascinación:

"(...) creo yo que para que una persona evalúe a otra debe de tener por lo menos la misma cantidad de conocimientos en el área ¿sí? entonces es difícil que alguien que tiene, en principio, y de eso se parte, como es el alumno, menos conocimientos que uno y pueda evaluar a uno, qué tanto conocimiento tiene uno".

Entrev. #5

El profesor como sabedor tanto de los contenidos como de la metodología para transmitirlos con eficacia signa su práctica con el aval del poder.

Gobierno e instituciones educativas, planeadores y trabajadores académicos se encuentran inmersos en las luchas del poder.

"(...) una sociedad que por basarse en el poder , necesita de la fuerza física no quiere responsabilizarse de ella. Esto determina tanto la delegación de la fuerza (...) como el desprecio por el maestro quien actúa sin que desconozca aquello que en el fondo se sabe (...) al mismo tiempo que se le respalda - se está demasiado advertido para practicarlo directamente". --  
(49)

### 2.3.- Práctica docente.

La práctica docente es por sí misma práctica discursiva, es el espacio en que el profesor toma su lugar para hablar de los objetos de conocimiento del discurso de saber en que se encuentra inmerso. En este espacio de saber el se encuentra jugado y a su vez hace jugar a los a estos saberes para configurar un modo particular de desenvolvimiento dentro de la práctica educativa.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se constituye aquí como -

un proceso de consumo de saberes, el profesor es el vínculo -- directo entre los que "saben" y los que "no saben". Los que saben tienen la función de decir que tipo de conocimientos de--- ben ser creados y distribuidos por vía del maestro:

"Bueno..., eh, me baso en los programas - que ya existen en la..., en la facultad, o sea, cada..., asignatura ya tiene establecido su programa". Entrev. #8

El docente distribuye el saber de la misma manera en que él -- fué nutrido por el mismo y que continua recibiendo "gracias a las investigaciones" de otros, el objeto de estudio no sólo es contemplación para el alumno sino también para el maestro. Es el "depósito de un saber ajeno y abstracto que debe de transmitir acriticamente a los alumnos"; (50) independientemente de -- que a este último le pueda interesar o no.

"(el proceso de enseñanza-aprendizaje) es - la transmisión de un conocimiento ¿no? -- mmh, entonces esto tiene que ver con los -- intereses de los alumnos (...) le dediquen mucho tiempo a esto (o) lo que se enseñe - sea de su agrado (...) simplemente eso, -- transmitir algo ¿no? un algo que se sabe - ¿no?". Entrev. #6

Este saber ya dado en los programas figura una estructura que polariza que toda practica educativa se vea atravezada por ella, habiendo un plegamiento que no es precisamente en torno a éste sino a la manera del mismo, es decir, hay un apropiamiento de lo que se propone, y su cumplimiento se ha convertido en el -- propósito principal de todo docente, es como algo compulsivo -

que hay que cubrir el ritmo que se marca, se dice qué conocer rápido y qué conocer despacio y en detalle, ésto va conformando a la normalidad:

"Lo que marca el programa (...) el título, eso es lo que voy a tratar de ubicar, voy a hablar de eso ¿sí? y debo de estar hablando de eso, es, eh, si le pongo énfasis a eso, a lo que está en el programa - (...) si hay un tema en el que tiene veinte horas y otro tema tiene cinco, es que ésto lo vamos a ver un poco rápido, pero ésto lo vamos a ver en detalle (...)"  
Entrev. #4

Se hace una distribución de la actividad docente "lógicamente" precisada para llevar a una manera común de relacionarse con la realidad por ello es que el profesor, como lugar de entrecruzamiento de todo saber, es quien dentro del aula sabe y representa el poder y el orden, y por consiguiente a él es a --- quien corresponde decir lo que debe hacerse:

"Muy tradicionalmente, luego, preparo el tema que corresponda de acuerdo al temario, bueno..., bueno, la información pertinente para la preparación, luego, platico, discuto y ya (...) cuando uno recibe una exposición que le parece lógica, entonces uno tiene la posibilidad de juzgar en base a sus conocimientos previos, si de veras le parece claro, si no hablo claro, puede consultar con la bibliografía o preguntarle al tipo que le está haciendo la exposición (...). Entrev. #10

"(...) como profesor, tiene la posibilidad, desde la cátedra, de hacer uso de la palabra para argumentar más extensamente -- sin que nadie pueda contradecirlo. Con esta situación cuadra --

irónicamente el hecho de que, si alguien da a los estudiantes la oportunidad de que planteen problemas e intenta aproximar la forma del curso a la de un seminario, en general hoy mismo no encuentra eco, hasta el punto de que los alumnos (...) parecen desear la lección magistral, dogmática. (...) no sólo su profesión (...) fuerza al maestro a esa actitud (...) es obligado a ella también (...) por la sociedad", (51) más que ser obligado para ocupar este lugar, se le forma para ello no sólo en los cursos de formación docente sino por todo el contexto en que se mueve: la utilización que se hace de los textos, la disposición de los lugares en el aula, la relación con los demás maestros, con los alumnos, la organización de los contenidos, las formas de evaluación, los comportamientos valorados, el tiempo disponible, etc:

"(...) muchas veces la actitud del profesor o la actitud del alumno es equivocada, por ejemplo, el alumno sólo piensa que debe llegar a sentarse y a escuchar lo que dicen y si el profesor no puede entender que eso no es así, el profesor no tiene capacidad de enseñar, el alumno no es bueno pero el profesor es malo, el profesor debe tener capacidad para levantar el interés de la clase, por otra parte, cuando el profesor está constantemente involucrado en la clase, al alumno, buscando ayuda de otras personas, apoyándose en otras partes para lograrlo y no se logra, y lo busca de diferentes maneras, desgraciadamente el profesor pierde un poco de... de esperanza de poder lograrlo, dado el tiempo tan limitado, y tal vez a medio semestre llegue a la conclusión de que es

mejor seguir con la misma actividad, es decir, que llegue el alumno, que se siente, que atienda a la clase y que capte lo que alcance a captar (...)" . Entrev. #7

La "autoridad estatutaria" en la impartición de los conocimientos por parte del maestro encuentra su "significancia completa en la situación en que se realiza la relación de comunicación pedagógica, con su espacio social, el rito, sus ritmos temporales, en pocas palabras todo el sistema de coacciones visibles o invisibles que constituyen la acción pedagógica". (52) Se reconoce sólo una forma de razonamiento válida, la del profesor, se considera que sólo hay un modo de concebir las cosas y es así como hay que aprenderlas. El docente representa el modelo al que hay que seguir y del que el alumno habrá de ser una réplica, la enseñanza viene a ser un proceso de formación de estructuras fijas de aprendizaje:

"(...) normalmente pretendo ser de tal forma que el alumno vaya razonando conmigo, entonces yo estoy utilizando el pizarrón, pero ellos me van diciendo que, qué es lo que sigue o cómo se le hace entonces no avanzo hasta tener la opinión de algunos alumnos en que se hace de esa manera, y entonces les digo: "haber aquí qué podemos hacer para obtener alguna cosa", y si no hay nadie que sepa, entonces regreso y si hay alguien que sabe podemos plantear tal situación que se presentó y así avanzo (...)" . Entrev. #1

El maestro se preocupará entonces porque todos los concienciosos sean absorbidos; que todos los alumnos comiencen con el --

mismo contenido y terminen también igual, utilizando para ésto las técnicas que hagan efectiva esta absorción, que se haga -- una buena asimilación del saber.

Por su parte el alumno se ocupará de : absorber la mayor cantidad de saber, conocer la manera cómo se absorbe este saber, seguir de la mejor forma el juego al profesor.

Bajo estas circunstancias se considera que teniendo el profesor un dominio profundo de la forma en cómo aprender la asignatura que imparte será más que suficiente para tener un mayor y mejor control sobre lo que se habrá de conocer y cómo se habrá de conocer, por lo que trata de llevar una sistematización precisa de los contenidos establecidos en cada programa, de tal manera que el alumno también llegue a tener el dominio en la forma de aprender:

"(...) mi técnica se basa, primero en conocer profundamente la materia, yo pienso - que si la conozco porque la he dado en muchos años, es decir, mi forma de preparar la clase es viendo qué es lo que voy a ver., pongo los subtemas, pienso los temas que voy a tratar, cómo los voy a tratar, qué ejercicios les voy a proponer y, al llegar a la clase, dependiendo cómo está aprovechando el grupo (...)"

Entrev. #1

Tanto llega el docente a "domesticar" este saber y su forma de transmisión, que al preparar una clase lo hace como si fuera a

exponer una recitación de una porción del saber tradicional, - procurando que el mayor número de alumnos sea receptivo a esta recitación-transmisión que debido a su forma e idealidad matemática, intenta una transmisión sin pérdida mediante procesos de acumulación:

"¡Ah! ¡Vil exposición es desgraciadamente! no se puede hacer mucho con grupos tan -- numerosos, se prepara uno el cassette más o menos o saca uno el que ya tiene y, este, medio lo sacude, lo actualiza (...) - la lectura, el texto, los apuntes, y la - preparación de algunos problemas, de algunos ejercicios medio ma capacita y entonces llega uno al grupo y lo expone (...) trato que no quede ninguna duda (...) caigo que es una exposición ¿no? casi a veces conferencia (...)" . Entrev. #4

"Un contexto como éste determina tan rigurosamente el comportamiento de los profesores y de los estudiantes que los esfuerzos para instaurar el diálogo se convierten enseguida en ficción o farsa. El profesor puede solicitar la participación o la objeción de los estudiantes sin arriesgarse nunca a que éstas se instauren realmente: las preguntas al auditorio suelen ser preguntas oratorias; destinadas sobre todo a expresar la parte que los fieles deben tomar en el oficio, las respuestas suelen ser respuestas". (53)

La teoría es concebida como el saber-verdad que tiene prioridad de ser transmitido y la aplicación de esa teoría son los

problemas en donde el alumno puede "pensar", "razonar" por su cuenta la solución, pero si el tiempo es tan limitado ¿podrá haber lugar para que el alumno haga su reflexión sobre ese --- objeto de conocimiento, o más bien lo que se llama "participación del estudiante" es la aplicación de conocimientos ya establecidos en la teoría?;

"(...) procuro que siempre que voy a dar una serie de contenidos teóricos, eh, hago ejemplos pero a veces el tiempo no lo permite, en clases de hora y veinte minutos, a veces una demostración o demostraciones de conceptos se tardan cuarenta, cuarenta y cinco minutos y ya no da tiempo de hacer una aplicación directa (...) problemas reales (...) de lo que es la práctica de la ingeniería ¿no? hago que también participen, o sea, eh, los paso al pizarrón, cuando veo las caras ¿no? -- tienen duda, les digo: "¿a ver compañeros dónde se quedaron?", "A ver usted. explique ¿qué es lo que hizo?" o "¿quiere usted continuar? (...) de lo que es un tiempo razonable para que lo piensen, lo razonen, lo planteen (...) veo teoría inmediatamente con la aplicación de ellos ¿no?".  
Entrev. #5

El maestro preocupado por formar y mantener su imagen de saber hace de su práctica un soliloquio ante los alumnos, él por tener la medida de saber que le plantea la facultad, tanto que pierde contacto con lo real para imaginar que a un tal orden le tendrá que corresponder un modo y tiempo específico de aprendizaje. El docente se enfrasca así en un orden simbólico desde donde trata de percibir su práctica concreta:

"(...) eso de dar materias es difícil pre-  
pararlas , excesivamente difícil y más al  
principio le cuestan a uno trabajo, ya --  
después uno las llega a dominar tanto que  
uno ya no se da cuenta que el alumno no -  
entiende (...)" Entrev. #12

Desde lo simbólico se conforma un único orden posible que por  
sí es lógico, racional, tomado de lo "natural", y así se expre-  
sa como un discurso de encantamiento basado en la normatividad  
pedagógica.

Aquí el profesor es el individuo sin falla y el alumno el que  
no funciona conforme lo esperado, el proceso es por esencia --  
"la mala recepción de los mejores mensajes por los peores re-  
ceptores", (54) el maestro llega a caer en la desesperación -  
cuando algún alumno le llega a hacer una pregunta o dar una  
respuesta que aquél considera incoherente ¿Bajo qué lógica? --  
bajo la lógica discursiva y la relación con ella, conformada -  
de tal modo que no hay lugar para desviaciones radicales:

"(...) cuando tienen que ser, eh, blanco o  
negro las respuestas y entonces te dicen,  
¿no será verde? ¡chini! entonces, está per-  
dido este cuate ¿no? y entonces es ahí --  
cuando te das cuenta que la cosa anda mal  
y cuando oyes así a corón la palabra verde,  
porque si dice uno verde, bueno, ese es -  
el caso patológico, pero son varios que a  
veces no los puedes distinguir ¡chini! ---  
(...)" . Entrev. #4

La normación de las palabras y los actos es producida por la -  
imposición masiva de un discurso de saber del que el docente -

### III

aparece como agente legitimador por lo que su función se orienta a la producción y reproducción de significados culturales - de carácter simbólico que busca moldear las estructuras mentales. la inteligencia, los valores morales, afectivos, anímicos, éticos; a través de la disciplina, la memoria, la repetición, el ejercicio, etc.

La necesidad de mantener esta normación, la legitimación de un tipo de práctica educativa ocasiona la investigación de la que derivan propuestas normativas en los profesores, en las autoridades o en los alumnos para conformar la homogeneidad del discurso y de sus sujetos hablantes, Para que ésto pueda suceder así es necesario que existan múltiples imposiciones, múltiples efectos reglamentados del poder que trabajen reticular y transversalmente la diversidad;

"(...) la jerarquización la hago en base a (...) primero cual es la importancia de cada contenido, segundo cuáles son los -- que requieren de más tiempo o en la dificultad del mismo y qué le cuesta al alumno trabajo de entender (...) pero es muy difícil porque los grupos son muy dispares, y no puedo decir que haya cuarenta -- ta excelentes y cuarenta muy malos entre los alumnos, no, hay de todo (...)"

Entrev. #3

El maestro dentro de su práctica se instala como en un suelo - movedizo pues la realidad a la que se enfrenta está en conflicto y no es únicamente una realidad regida por una normatividad,

aquí cabría hacer mención a cierta situación que puede describir de forma aproximada cómo vivencia el profesor esta circunstancia: "cuando el padre está demasiado presente en el temor - que inspira en la realidad, el niño corre el peligro de sentirse encerrado en un gueto con todas las salidas bloqueadas - por el peso de lo prohibido, del miedo, de la fuerza. Se encuentra así perdido en sus referencias arriesgándose según los casos a confundir hasta tal punto los registros de de lo real, lo imaginario y lo simbólico que no sabrá con quien hablar. En la medida que la autoridad pesa demasiado sobre la realidad de desaparece de hecho para dar lugar a una inseguridad (y también hostilidad) basada en el miedo". (55)

"(...) el contenido lo sé bastante bien -- porque ya tengo mucho tiempo dando la ma-teria sin embargo esa estructura la modifiqué de acuerdo algunas veces a mis necesidades y no tanto a las del alumno, y, o, a veces me llego a perder en eso, en sacúiles son las necesidades que tiene en ese momento el alumno (...) creo que eso nos pasa a muchos y que es un grave error ¿no? o sea, yo tengo un programa que cumplir y lo tengo que cubrir a como dé el lugar porque si no el alumno no va a saber eso al término del semestre (...)"  
Entrev. #3

El maestro para tratar de tener control sobre una situación -- que siente que se le escapa, y que tiene que "enfrentar aunque no como pleito", según sus propias palabras, expresan ya cierta relación de fuerza, fuerza para intentar ordenar todo aque-

llo que se le delega como elaborado pero que en la práctica -- concreta se pierde de vista:

"(...) quien está organizando todo el material soy yo, porque de alguna manera soy yo el que tengo, enfrentandome, aunque no como pleito ¿no? sino como enfrentandome a la situación, a la situación con los -- alumnos (...)" . Entrev. #2

Mientras más normativas sean las formas de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje más idóneas se consideran pues ellas permiten una transmisión íntegra de los contenidos, en cuanto cumplimiento de los objetivos, ya que en ella el alumno todo lo tiene que recibir y el maestro todo lo tiene que dar, esta relación se fundamenta en la suficiencia perpetuando una transmisión por vía del aprendizaje:

"(...) la técnica tradicional de exposición como que le dicen "fuchi, tu estás atrasado" ¿no? "ya cambia tu manera de dar -- clases", pero resulta que si tuviéramos -- esa técnica bien en mente, podríamos sacar resultados maravillosos diría yo ¿no? hay profesores excelentes que su técnica es exposición (...)" . Entrev. #2

Desde esta relación el docente puede teorizar sobre algún aspecto del conocimiento sin importar de qué experiencia o investigación provengan, lo esencial es su status de verdad. Estos conocimientos-verdad se estatuyen en textos, en guías, en apuntes para que circulen dentro de la facultad, con ésto se pone en marcha todo un régimen de conservación del saber, se estatiza el conocimiento:

"(...) la manera de tratar los temas es - generalmente basarse en los apuntes, si - es que hay apuntes, dar lo básico (...)"  
Entrev. #7

La forma de conectar al alumno con la realidad es a través del libro o de la revista, es más fácil darle al estudiante una -- realidad ya elaborada que meterlo en una realidad siempre contradictoria sin procesar y por lo mismo generadora de discu--- sión, de diálogo:

"(...) es más fácil que ellos entiendan -- una aplicación práctica en un libro o si la ven en algún artículo de una revista (...)"  
Entrev. #7

La obsesión por conservar íntegra la transmisión del saber se manifiesta en el apuntismo que viene a ser la reproducción tex tual del conocimiento con lo que se fomenta la receptividad y pasividad: (56)

"(...) hay profesores que hacen que el a-- alumno aprenda, me comentaba alguno, al-- no de ellos, que un profesor lo, lo único que hacía era sentarse y dictarles, pero su actitud era tal que los obligaba a es tudiar y aprendían. o sea. a mí se me na-- ce un poquito absurdo pero él afirmaba -- que así era y aprendió muchísimo si toma-- ba el dictado y se ponía a estudiar y ade-- más estaban muy claras las notas y aprendió (,,,)". Entrev. #1

La práctica educativa conformada por rutinas, rituales, ritos, mitos, procedimientos probados, seguridades, coviedades, etc., configura mecanismos para producir el estatuto de la verdad -- del saber académico, su consagración.

## RELACION DE CITAS.

- (1) TERAN, OSCAR. El discurso del..., 29
- (2) Idem
- (3) "El pedagogo y la actividad docente". En Foro Univ., 23
- (4) DEBESSE, MAURICE. La formación..., 125
- (5) Ibídem, 118
- (6) \_\_\_\_\_ La función..., 94
- (7) Ibídem, 104
- (8) \_\_\_\_\_ La formación..., 109
- (9) "Educación y racionalidad". En Foro Univ., 54
- (10) TERAN, OSCAR. oc. 44-45
- (11) Foro Univ. oc. 54
- (12) "La elite y los docentes...". En Foro Univ., 51
- (13) Foro Univ. oc. 54
- (14) FOUCAULT, MICHEL. Un diálogo sobre..., 11
- (15) Foro Univ. oc. 51
- (16) TERAN, OSCAR. oc. 12
- (17) Ibídem, 33
- (18) FOUCAULT, MICHEL. El orden del..., 12
- (19) "La formación de profesores un...". En Foro Univ., 48
- (20) TERAN, OSCAR. oc. 47
- (21) "Significación social del...". En Foro Univ., 52
- (22) GERBER, DANIEL. El vínculo maestro-alumno...., 168

- (23) TERAN, OSCAR. oc. 31
- (24) "Foucault: el poder y la educación". En Foro Univ., 54
- (25) "Notas sobre la práctica docente...". En Foro Univ., 10
- (26) Foro Univ. oc., 48
- (27) Idem.
- (28) "La tecnología educativa en...". En Foro Univ., 4
- (29) Foro Univ. oc., 23
- (30) Foro Univ. oc., 4
- (31) DEBESSE, MAURICE. oc., 182
- (32) Ibidem, 32
- (33) "Currículum y accionar docente". En Foro Univ., 25
- (34) DEBESSE, MAURICE. oc., 59
- (35) Foro Univ. oc., 25
- (36) Foro Univ. oc., 51
- (37) ADORNO, THEODOR. Consignas, 69
- (38) Foro Univ. oc., 25
- (39) POSTIG, MARCEL. Observación y..., 13
- (40) Ibidem, 15
- (\*) VER ANEXO DE: "Programa de superación académica: evaluación del proceso E-A, opinión del alumno - sobre el profesor".
- (41) FOUCAULT, MICHAEL. Microfísica del..., 140
- (42) Foro Univ. oc., 51
- (43) Idem.

- (44) Ibiden, 47
- (45) RIFFLET-LEMAIRE, ANIKA. Lacan, II6
- (47) ADORNO, THEODOR. oc, 63
- (48) GERBER, DANIEL. oc. I64-I65
- (49) ADORNO, THEODOR. oc. 71
- (50) "El salón de: Una práctica...". En Foro Univ., II
- (51) ADORNO, THEODOR. oc, 70
- (52) BOURDIEU-PASSERON. La reproducción, I58
- (53) Ibiden, I59
- (54) Ibiden. I62
- (55) MANNONI, MAUD. La educación..., 34
- (56) WITKER, JORGE. Universidad y..., 64-65

### 3.- El saber como transmisión

"El llamado instinto de conocimiento debe ser reducido a un -- instinto de voluntad y conquista. (...) la verdad consiste en la - voluntad de hacerse dueño de la - multiplicidad de las sensaciones, en ordenar los fenómenos en cate<sub>g</sub>gorías determinadas (...)"

Nietzsche

La Universidad como tal se concibe como una institución productora de saber científico, en donde cada uno de sus subsistemas tiene como premisa precisamente el conocimiento como ciencia, - este es el carácter que se da a los contenidos que se imparten. Es así como puede leerse en el libro sobre la "Organización -- Académica de la Facultad de Ingeniería", en la parte correspondiente a la División de Ciencias Básicas:

"Preparar a los alumnos de la Facultad de Ingeniería en los conocimientos -- científicos fundamentales que se requieren para el aprendizaje de la teoría y las técnicas principales de la -- carrera que hayan elegido". (I)

En otra parte se dice también:

"Realizar y difundir investigaciones - sobre problemáticas de interés nacional - que promuevan el desarrollo tecnológi

co y contribuyan a la actualización a la actualización y especialización de profesionales en las distintas ramas de la ingeniería". (2)

Qué sentido toman frases como: "proporcionar conocimientos --- científicos" y "promover el desarrollo tecnológico", ante situaciones concretas de desenvolvimiento económico en el país, que se caracteriza particularmente en lo industrial por la saturación de empresas extranjeras que ya traen consigo equipos, procesos, diseños, manuales de operación, supervisores, etc., que sistematizan una forma de racionalidad y eficacia que es formulada desde los lugares de su procedencia.

Esta situación deriva en que lo que se llama la "producción científica" sea más bien la adopción, bajo formas propias, de una forma de producir, que dentro del discurso educativo va -- intrincando la administración, la implantación, la gestión de un poder inscrito en prácticas políticas y sociales que "engendran dominios de saber que no sólo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino que hacen nacer además formas totalmente nuevas de sujetos y sujetos de conocimiento".

(3) Todo esto para mantener este saber por lo que la "única -- estrategia que se ensaya es la capacitación para competir técnica y económicamente con los líderes (países industrializados) dominar la misma ciencia, construir las mismas máquinas, produ

cir las mismas cosas con la misma organización".(4)

La educación está al margen de lo que podría ser una real producción científica, lo que se hace es desplazar con formas específicas los modelos científicos extranjeros, con criterios y normas de aprobación, de lo que resulta un individuo formado para aplicar el conocimiento ya existente, no para crearlo. De este modo se le prepara para dar fluidez al sistema.

Los efectos de poder ligados al saber no terminan en la universidad, sino que se encuentran en ella misma anclados y difusos por toda su estructura, atravesando al docente.

Al maestro se le forma más para transmitir conocimientos que para crearlos, la regla es que esté al día en los avances de la materia que enseña, lo que necesariamente forma especificas de apropiación del saber. Dentro de un discurso en que los enunciados se rigen unos a otros de forma que llegan a constituirse en un conjunto de proposiciones susceptibles de ser verificadas o validadas mediante procedimientos "científicos" que paralizan a toda la actividad educativa, que lleva imbricados en estos enunciados pretendidamente científicos efectos de poder, de modo ininterrumpido, individualizado, adaptativo y que definen mecanismos generales de dominación que se organiza de

de manera más o menos coherente y unitaria. Este es el pivote con el que se construye el discurso académico-científico de la Universidad.

Es así como las formas de conocimiento concebidas por el profesor van esbozando modos de aprehender lo real: hechos-observaciones- conceptos-leyes-teorías:

"(...) digamos. un cerillo se quema. pues, este, primero sería la observación ¿no? - luego la experimentación, la verificación del instrumento, y luego llegar a una teoría". Entrev. #6

Este esquema de conocimiento es considerado como la manera más lógica para llegar a conocer, es el orden a seguir para encontrar la "verdad"; acumular de manera gradual y continua las -- experiencias, partiendo de lo sensorial:

"(...) uno cuando se topa con algo generalmente nuevo pues lo que primero hace observar el fenómeno (...) adentrarse más - en el problema, es decir, desarrollar lo que se conoce como método científico ¿sí? desde la observación hasta la formulación de hipótesis y experimentación para tratar de comprender ese fenómeno (...)"  
Entrev. #11

Este modelo constituye el modo general adoptado oajo el cual - se sistematiza el saber para ser transmitido, se parte de lo - más simple hasta llegar a lo más complejo, de lo evidente a lo desconocido, de lo inmediato a lo general y de lo general a lo inmediato:

"(...) lo que planeo es darles una visión fenomenológica en las materias (...) se dan cuenta del fenómeno, que lo entiendan bien o mal, bueno, ese es el inicio (...) que se les vaya formando la idea de algo (...) doy un esquema (...) qué conceptos básicos hay que aprender, conceptos intermedios y conceptos..., supongo avanzados (...) voy integrando la teoría (...) hago problemas tipo fáciles hasta más complicados (...)" . Entrev. #12

La delimitación que impone el seguimiento de esta forma de conocer funciona como instauración de una norma basada en una razón racionalista, lógica que es su esencia:

"(...) el conocimiento se adquiere evidentemente como una asociación de pasos lógicos que se van repitiendo, se van repitiendo, se van incrementando, se van improvisando (...) todo lo que es lógico requiere una estrategia (...) en la preparación un conjunto de normas para razonar bien, esas normas ¿de dónde se extraían? no sé, pero esas normas son las que componen a la lógica, si uno va partiendo de unas premisas y va echando a andar el intelecto" . Entrev. #10

La lógica del conocimiento es entonces "un conjunto de normas para razonar bien" y que representan el régimen, las formas propias de acoger y hacer funcionar la esta lógica de la verdad que es constituida por una serie de procedimientos reglamentados que generan una economía específica en la circulación y funcionamiento de los enunciados.

Este discurso sobre la lógica para conocer hace su legítima---

ción en el imperativo de la enseñanza de sistematizar el conocimiento para obtener resultados objetivos en un tiempo determinado.

El método de conocimiento es una forma de sometimiento que establece el cómo conocer para mantener el saber y tanto maestro como alumno han de ceñirse a él para ser soportes del mismo:

- "(...) hay una ley que nosotros llamamos - ley de Koulong..., entonces Koulong estuvo..., haciendo investigaciones como por diez años y llegó a una ley y nosotros -- la tenemos que ver en una hora (...) nosotros como profesores considero que debemos de..., guiarlos por un método (...) - el alumno, según sus experiencias, previas, sus inquietudes, gira alrededor de ese método, va por un lado, por otro, por otro, hasta que llega el momento que tiene suficientes experiencias y puede, eh, condensarlas, integrarlas para llegar al conocimiento (...) yo considero que debe haber un método alrededor del cual giren -- todos los alumnos". Entrev. #8

El método hipotético-deductivo operará como mecanismo integrador para la "producción" del conocimiento y parte de la formulación de conceptos, juicios de los que derivan hipótesis que permitan la observación de los hechos; después se verifica si en esas condiciones se producen las observaciones previstas; posteriormente son consideradas válidas esas formulaciones si se han obtenido las observaciones establecidas. (5) Se establece un continuo que va de lo concreto a lo abstracto, de la experiencia

física al esquema geométrico.

La ciencia así concebida es una unidad de saber que permite determinar qué merece ser calificado como tal y qué no: la verdad y el error: (6)

"(...) ahorita les digo cómo sacamos esa definición en la Normal, este, conjunto de, de conocimientos ciertos y probables, metódicamente fundados y sistemáticamente dispuestos, eso sí, y cada vez que recurro a ver si algo es ciencia, pienso si cumple con todas esas condiciones y encaja, y ahí me doy cuenta si la puedo calificar (...)" . Entrev. #4

La consideración de lo verdadero y de lo falso es sostenido y mantenido por todo un sistema de saberes institucionales que la imponen y la hacen vigente.

En este caso, el aprendizaje de un razonamiento por procedimientos conlleva formas de aprehender una realidad que no sólo se refiere a lo puramente académico sino que implica cuestiones sociales, psicológicas, políticas, económicas:

"(...) podríamos definir que un muchacho aprendió, que adquirió conocimiento si sus actitudes cambiaron (...) que adquirió cierta habilidad para manejar equis instrumento y con respecto a la..., parte intelectual, que pueda hacer abstracción, es decir, razonar siguiendo ciertos procedimientos (...)" . Entrev. #9

Se valida una forma de conocer con base en saberes instituidos como lo puede ser lo científico del objeto de estudio así como

lo instrumental-pedagógico, entendidos éstos como lo objetivo y visible del hecho educativo.

Hay una creencia de que con la utilización del modelo científico se va a llegar producir conocimientos científicos, lo que se hace es re-utilizar métodos y teorías científicas que forman entre sí un ordenamiento del saber y que al momento de ser impartidas se dan como si hubiera ya un acuerdo en el orden de las cosas, tomándose los fenómenos como ideas que van insertándose en sistemas de pensamiento ya dispuestos, verdades que acogen a otras verdades con incorporaciones sucesivas como "una ley del devenir del saber que implican su unidad e uniformidad". (7)

El método de la ciencia es transmitido como un medio que ha de procurar la ansiada unidad de principios con los que se habrá de aprehender la multiplicidad del conocimiento.

"La zona de clarificación del método muestra lo de fuera, lo objetivo, en tanto que la zona de ocultamiento encuadre al método mismo, la ciencia "al servicio de":(8)

"(...) yo considero que el conocimiento es la capacidad de resolver problemas ¿no? - aquí me estoy restringiendo a la ingeniería (. .) uno utiliza el conocimiento para resolverlos ¿Cómo se obtiene? eh, pues

a partir de los fenómenos naturales, la -  
observación, la abstracción de un fenóme-  
no ¿no?". Entrev. #8

El método no tiene carácter científico intrínseco, únicamente puede ser un instrumento científico si para su selección y --- aplicación se le relaciona con el objeto de conocimiento y --- con los conceptos teóricos, con los que llega a formar una unid<sup>ad</sup>, ésto de hecho ha sucedido en el área de la ingeniería, pe<sup>ro</sup> es tal la connotación de verdad que se les da en el momento de la transmisión que los conocimientos se llegan a adoptar -- tal cuales para con ello hacer posteriores "transformaciones" al medio, con el conocimiento de la naturaleza y sus leyes, -- leyes que son verdades y métodos que se conciben como leyes -- para llegar a esas verdades, ante ésto ¿qué queda por hacer?:

"(...) un ingeniero, cualquiera que sea su especialidad debe conocer el medio y la - naturaleza, la naturaleza se rige por leyes físicas, y mientras mas comprendamos la naturaleza podremos modificarla (...)"  
Entrev. #3

Así lo que realmente se llega a transmitir no está relacionado con la creación pues lo que se enseña son los resultados (realid<sup>ad</sup>-concreta-nociones-generalizaciones-abstracciones) de lo -- que fué una práctica realmente científica.

"Una ciencia no se constituye por el puro calco de métodos ya establecidos científicamente, sino por un camino interno de -

problemática acompañado de un cambio de objeto": (9)

"(...) se utiliza el método científico pero pues nada más se les habla de lo que es el objetivo, lo que es el procedimiento, resultados y conclusiones de una determinada práctica (...)" . Entrev. #11

Un cambio de objeto viene producido por una elaboración teórica que intenta dar una solución, aunque inacabada, a un modo de explicación insuficiente de un determinado fenómeno. Lo que se hace más bien es "una reproducción metódica de los objetos científicos", (10) de un modo cotidiano se reproducen los efectos teóricos que de alguna manera ya vienen anticipados en la ruptura epistemológica y de la que es consecuencia la formación de una ciencia, es dentro de este momento posterior donde se integran las técnicas:

"(...) Termodinámica es la base para el ingeniero mecánico, el alumno debe de tener bien dominados los conceptos para que pueda seguir avanzando y lo mismo haga transiciones al medio (...)" . Entrev. #3

La exigencia de tener un dominio absoluto de los conceptos lleva implícito en ello, el que en estos conceptos se encuentra ya todo contenido, todo lo que se podría haber dicho sobre un determinado fenómeno está ahí y no hay que agregarle nada, sólo basta tomarlo tal cual por formas específicas de razonamiento progresivo y lineal:

"(...) no es la tarea de profesor meter conocimientos en la mente de alguien, es decir, que aprenda datos, que aprenda nom-

bres o fórmulas, creo que es la ventaja - de esta carrera de ingeniería, que todo - se puede sacar razonándolo (...) ese aprendi- zaje del razonamiento, pudieramos decir, no se basa en un semestre, no es una mate- ria en particular, ni un profesor en parti- cular, ni un curso determinado, sino que - es paulatino (...) la capacidad de razona- miento que ya la tiene a la altura de un - quinto semestre (...)" . Entrev. #7

Si la función del maestro no es meter conocimientos, ni datos, ni fórmulas, etc.. entonces ¿qué se está haciendo cuando se -- trata de enseñar un aprendizaje del razonamiento? ¿Implica és- to que el alumno no trae formas propias de razonamiento o que las que trae no cuentan? ¿Por qué? ¿Para qué?

El saber de la ciencia como serie de efectos teóricos toman el carácter de lo verdadero, la obligación de verdad, se hace una ritualización para producirla y para hacerla ley general. La - ritualización en la aprehensión del objeto de estudio se ba- sa en el aprendizaje de hábitos que se convierten gradualmente en actitudes, y de ahí el alumno, supuestamente, ha de dar el salto, y con sus "propias formas", enfrentar los problemas que se le planteen:

"Física experimental es muy importante --- ¿no? para la formación del alumno que qui- siera ser ingeniero, en la cual se le em- pieza a formar ciertos hábitos, actitudes, más que hábitos, actitudes (...) lo que - se busca es que el muchacho se desarrolle por cuenta propia (...)" . Entrev. #3

Por otro lado, se piensa que para llegar al conocimiento no necesariamente se tiene que normativizar la manera para llegar a él, no hay sólo una forma esquematizada y específica que conduzca a la aprehensión de un fenómeno pero ¿qué sucede en la práctica?:

"(...) una tradición, una costumbre y la costumbre hace ley, y la costumbre es que para que un conocimiento sea válido y lo aceptemos tal cual, es que haya detrás de éste una cierta experimentación, investigación, inclusive ponerlo a prueba, lo que no admite refutación alguna ¿no? o sea, la prueba de una hipótesis ¿sí? simplemente pero como que (...) por ejemplo, los hermanos Wright cuando hicieron su primer avión no creo que hayan hecho eso a base de ciertas hipótesis, ni basándose en un método científico ¿no? ni creo que hayan hecho una ecuación para el vuelo -- ..., ahora las hay..., pero gracias a ellos que primero creyeron y luego vieron gracias al método científico nos hemos atorado (...)" Entrev. #3.

El poder no sólo se concentra en los aparatos de Estado sino que hay mecanismos de poder que operan debajo de estos aparatos, a su lado de forma minuciosa, cotidiana. (II)

La teoría que se construye con el objeto de conocimiento, que viene producida por una elaboración teórica como respuesta conceptual a una acumulación de obstáculos epistemológicos, es concebida como contenedora de todo el saber sobre ese objeto y como tal es manejada como telos, como un cumplimiento de fin -

en sí misma y la práctica debe de tender a ese fin, por lo que la actividad en el laboratorio responde a la sistematización - de tipo técnico de los contenidos:

"(...) en la teoría normalmente la act.... la actividad del profesor es junto con -- los alumnos definir qué es lo que se va a hacer, qué fenómenos se van a tratar qué variables se van ...., a manejar, con qué lo van a medir, pero todo desde el punto de vista teórico, qué es lo que van a hacer en el experimento (...) dentro del la boratorio ya son otras actividades (...) ahora se mete uno con el manejo del equipo en sí, el principio del funcionamiento ...., las, podrían ser, las precauciones - de ese equipo, supuestamente ya el alumno ya trae completamente definido lo que va hacer en el laboratorio (...) se puede de cir que es teórico pero sobre el instru- mento". Entrev. #9

Entre teoría y práctica se establece una cadena continua que - puede ir desde la determinación de lo teórico para llegar a lo práctico o determinar lo práctico para llegar a lo teórico, -- así las reglas discursivas que conforman al objeto forman regu laridades que rigen la dispersión que pueda haber al tratarlos, al analizarlos, al nombrarlos, al explicarlos, etc.

La teoría y la práctica se conciben como un circuito en el que se corresponden unívocamente una a la otra para afirmarse y -- constituir un discurso teórico unitario, formal y científico.

"(...) primero el contenido, eh..., los-- conceptos que se van a ver y..., en fun- ción de eso yo organizo, por ejemplo, ex

perimentos de laboratorio y considero -  
 ..., un fenómeno físico que ellos no co-  
 nocen (...) en la cual tengan contacto -  
 a través de los sentidos con ese fenóme-  
 no y a partir de ahí voy..., eh, estable-  
 ciendo los conceptos que voy ir viendo.  
 cómo los voy ir relacionando uno con ---  
 otro, o sea, una especie de cadenita ---  
 el contacto directo con los problemas fí-  
 sicos, eh, abstracciones sobre ese fenó-  
 meno físico ¿no? y luego las leyes, cómo  
 se relacionan con esos conceptos (...)"  
 Entrev. #8

La práctica puede ser una forma de diversificar, de rectificar,  
 de precisar, de corregir, de refutar, de criticar, de negar, de  
 agujerear la teoría para multiplicarla y alejarla de la unidad  
 de los sistemas homogéneos, hacer jugar a la teoría-práctica -  
 para poner en movimiento a los objetos de conocimiento, a los  
 métodos, a los conceptos, liberarlos, hacerlos capaces de opo-  
 sición, oposición contra la jerarquización científica del cono-  
 cimiento y sus inherentes efectos de poder que conducen a re-  
 utilizar siempre los mismos objetos y principios de co-  
 nocimiento para lo que se globaliza el saber a través de proce-  
 dimientos que hacen inteligibles ciertas cosas y desecan el -  
 resto.

Este sistema de poder lleva a la formación de modelos descrip-  
 tivo-funcionales, en donde el por-qué de los fenómenos es de-  
 terminado por las relaciones por las relaciones de causa-efec-  
 to visibles y cuantificables.

La forma de producir un saber tiene que ver con la manera en - como se valoriza, se distribuye, se reparte y se atribuye: (12)

"(...) defino la estructura conceptual, el contenido de forma global, después voy se leccionando de acuerdo de cada tema, etapas, supuestamente, etapas progresivas -- en dificultad, inicialmente veo los conceptos en forma general. de preferencia - ejemplificándolos con situaciones de la vida diaria (...) empiezo por definir los conceptos básicos, qué variables intervienen, cómo..., cómo están ubicadas (...) - una vez que las definimos, entonces vamos profundizando cada vez más (...) vamos interrelacionándolas. hacemos ejemplos teóricos en el laboratorio se refuerzan ¿no? establecen una relación funcional entre esas variables pero a través de la experimentación y pues ya, se considera que esa relación es la ley matemática (...) - la llamamos un modelo matemático (...)"  
Entrev. #9

"No reivindico el derecho lírico a la ignorancia (...) no se trata de rechazar el saber, ni de poner en juego el prestigio de un conocimiento o de una experiencia inmediata, todavía no aprisionada en el saber (...) sino de la insurrección de saberes, no tanto contra los contenidos, los métodos o los conceptos de una ciencia sino y sobre todo contra los efectos del -- saber centralizado que ha sido legado a las instituciones y al funcionamiento de un discurso científico" (13) que se patentiza fervientemente en contenidos y formas de enseñanza y a los que se pretende que toda realidad sea sometida, configurando - en la mente el seguimiento de un sentido que está "en un más -

allá indefinido pero férreo" conduciendo a "pautar el mundo" -- con respecto a condiciones ya determinadas y en las que el sujeto en lugar de preguntarse qué quiere hacer, qué es conveniente hacer, se pregunta, qué "está bien" hacer, qué "se" hace. (14) Al proponer los contenidos a transmitir se hace como si éstos no tuvieran ninguna carga valorativa, toda selección de éstos y la manera de organizarlos implica ya una manera de configurarlos. "En los enunciados, en la marca del texto, lo que se omite, lo que se connota, y las condiciones institucionales de la enunciación, devinientes del maestro y del saber". (15) Hay una conformación de lo fundamental ante la multiplicidad existente, quedando esto suscrito dentro del status de lo que se enseña:

"(...) lo que yo considero fundamental es que ellos realicen un experimento..., eh, en laboratorio..., y a partir de ese experimento, eh, desarrollo..., los conceptos y luego con los conceptos elaboro problemas que tienen alguna relación con..., situaciones prácticas..., entonces así -- voy tratando de eslabonar todos los conocimientos que van adquiriendo (...)"  
Entrev. #8

Teoría y práctica son una conexión de redes que articulan pedazos de acción teórica y pedazos de acción práctica; así la teoría liga una práctica con otra, en tanto que la práctica es -- una serie de conexiones entre puntos teóricos, (16) y aunque -- realidad y discurso tienen mutuas imbricaciones no se puede de

terminar una vinculación de causalidad unidireccional. (17)

A los saberes formales les subyacen saberes calificados como -  
jerárquicamente inferiores al llamado conocimiento científico  
pues se piensan insuficientemente elaborados, específicos, in-  
capaces de unificación, y para lo cual los procedimientos cien-  
tíficos prestan "don" de regularidad para proporcionar un cono-  
cimiento del mundo reordenando las contradicciones, identifi-  
cando con ello lo de fuera y lo de dentro.

Las prácticas de laboratorio se orientan más a el ensayo de mo-  
delos de investigación pura que a tratar problemas concretos -  
del país con ello se validan las formas de conocimiento ya -  
dadas, se refuerzan sus estructuras internas: se asume el pa-  
pel de hacer ciencia pero no se desempeña. (18)

### 3.1.- Sistematización del conocimiento: programas

La estructura curricular se constituye por la selección y orga-  
nización de ciertos contenidos, tipos de prácticas pedagógica -  
implementadas y las condiciones institucionales en que se desa-  
rollan, para lo que se hace uso de metodologías que conside--

ren el mayor número de elementos y se les ubique en un momento espacio-temporal. El curriculum es expresión de prácticas sociales más amplias, no se explica a sí mismo, en donde está inmerso y logra su significado. Su elaboración se inscribe dentro del momento histórico político en que es realizado.

Los contenidos que en él quedan sistematizados "contienen no sólo toda la problemática pedagógica sino también toda la problemática político-académica" (19) es aquí donde se constriñe el instrumento de control, legitimación y aprobación del quehacer docente, se explica el por qué de su práctica así como su delimitación.

Opera como un mecanismo legislador, considerado éste como, --- "(...) un discurso, una organización del derecho público articulado en torno al principio del cuerpo social y de la delegación por parte de cada uno, y por otra, una cuadrícula con pacta de coacciones disciplinarias que aseguran en la práctica la cohesión de ese mismo cuerpo social" (20) para signar la -- práctica educativa en una triangulación: quién enseña, quién aprende y bajo que condiciones metodológicas como de contenido. Factores éstos que habrán de confluír para figurar un perfil profesional que en lo explícito responde a la oferta educativa con respecto al mercado de trabajo, pero ello sólo viene a ser

como un resultado final de una multiplicidad de efectos reglamentados de poder en los que no sólo se juegan lo económico si no también lo político y social.

La elaboración curricular se configura a través de la armazón de toda una serie de aparatos que son los organismos que operan dentro de la facultad, como lo pueden ser el Consejo Técnico, los comités de carrera, los departamentos, las coordinaciones, etc., y las funciones administrativas que los integran y que son realizadas por los profesores:

"(...) los programas se, se elaboran con base en los requerimientos de la carrera, estos requerimientos los fija un comité de carrera, nosotros, como profesores de cierta asignatura, hacemos propuestas de programas, estas propuestas son avalladas por el Comité de Carrera y después se llevan al Consejo Técnico, Consejo Técnico dice su última palabra y sabe cuando es adecuado o no un programa".  
Entrev. #1

Este aparato burocrático-académico-administrativo pone en juego toda una serie de dispositivos para establecer los requerimientos de la carrera y signar los momentos en las experiencias de la enseñanza. Se administra el poder por medio de lo académico, permitiendo dentro de su estructura jerárquica la participación indirecta y muchas veces nula de los sectores que componen a esta institución:

"(...) en las necesidades que tiene el --

país se enfocan las carreras (...) podría poner el ejemplo en esta época de, donde - la electrónica está en auge se genera una carrera de computación (...) esos programas (...) están elaborados por gente que está en contacto tanto en la industria -- (...) son maestros que, que cumplen con - ambas características (...) mucha experiencia en la industria y mucha experiencia como profesores, que han ido subiendo como profesores, ocupando puestos de coordinadores, subordinadores, jefes de departamento (...) son gente reconocida en la Universidad (...)" . Entrev. #9

Para poder participar en la elaboración de los programas es necesario pertenecer a este aparato burocrático cuyos integrantes aparecen como representantes que "hacen profesión de hablar por otros" para instaurar una distribución del saber.

Estos integrantes son docentes que han atravesado y han sido - atravesados por la serie de saberes requeridos para ser reconocidos por la Universidad. La jerarquía académica corresponde - precisamente a la cantidad de experiencia que se tiene en el manejo de este saber:

" (...) los programas lo hacemos los profesores, ahora, no todos los profesores -- participamos (...) para atacar un programa de materia se hace una reunión de profesores que ataca y trabaja durante un semestre o dos (...) trabajamos en conjunto cinco o seis profesores ¿no? y hacemos un nuevo programa o se modifica el anterior (...)" . Entrev. #3

Conforme más altos puestos se tienen dentro de la escala académica

mico-administrativa más reconocimientos se tienen para considerar al maestro como "generador" de conocimientos, de saber, de "verdad":

"(...) en el diseño de los programas también he tenido que ver ¿no? entonces mal que bien, los programas representan, este, un poco la forma en que concibo las materias (...)" Entrev. #4

Existe una marcada jerarquización del saber, saber en tanto conocimiento y reconocimiento académicos, así como en el sentido de saber qué es lo que necesitan los maestros, los alumnos, los programas, etc. En este tipo de saberes donde el poder de la institución encuentra su articulación, "poder" para decir y decidir que necesitan los demás, y que los profesores con puestas o sin ellos justifican y mantienen:

"(...) se supone que la gente que está hasta arriba, en contacto con la industria - es la que puede decidir o dice lo que requiere (el alumno) cuando termina la carrera". Entrev. #1

"¿que haya temas obligados a ver? bueno, - me parece bien porque esos temas son, en, realizados, son supervisados o son cons-truidos por personas con cierta experiencia(...)" Entrev. #6

El docente como funcionario de esta estructura considera como una de sus tareas a cubrir. la de vigilar el cumplimiento de estos programas, él mismo es penetrado por los mecanismos de legitimación de este saber para convertirse en un mecanismo más que opera con otros, como lo puede ser el exámen departa-

mental:

"(...) los profesores y los que tenemos -- ciertas actividades administrativas queremos transmitir ese cono, ese sentir a los profesores, que el programa de la materia está bien fundamentado (...) suponemos -- que todos los profesores respetan esos -- programas y hay manera de, este..., pues de verificar ¿no? la facultad está divi-- dida en departamentos, a su vez esos de-- partamentos en coordinaciones, pues esas coordinaciones se encargan de elaborar -- exámenes que garan..., que garanticen que los alumnos aprendieran (...). Entrev. #9

"La burocracia orienta y establece las reglas del juego, en -- cambio la tecnocracia justifica con un ropaje técnico las re-- glas impuestas", (21) los dos dentro del mismo discurso ejercen distintos grados de dominación.

Estas reglas vestidas de modernidad y objetividad que las hace aparecer como científicas y que "en los modelos de diseño se -- ofrecen como pautas a ser seguidas por los miembros de una ins-- tución educativa, se supone que pueden de algún modo controlar la conducta de estos sujetos (...). Esto no tiene porqué ser -- intolerable como posibilidad, pero es intolerable que se lo -- disimule tras la apología a la lógica y a la científicidad", -- (22) para argumentar un orden en los contenidos que responda -- con la eficacia de su transmisión, es decir, que haya el mayor aprendizaje en el menor tiempo, para lo que el maestro requiere que el conocimiento esté organizado de tal manera que "con-

cuerde" con las "formas progresivas" de aprendizaje según las "capacidades cognoscitivas", por lo que se enmarca la materia en un todo secuencial, en donde una a una va cubriendo una --- etapa "lógica", dentro de la lógica del saber académico instituido en planes y programas de estudio:

"(...) no se puede decir que, por ejemplo, que una materia sea más importante que la otra, creo que todas de acuerdo al programa dentro del cual están estructuradas son importantes, tanto las primeras como las últimas, o sea, las primeras por que te dan un conocimiento general que -- tal vez te pueden definir en un momento -- dado, en un cierto tipo de área que vas a seguir, las intermedias que te enseñan al go específico sobre determinada área y -- las finales que te definen ya hacia tu -- campo (...)" . Entrev. #7

La sistematicidad de los contenidos se basa en el ordenamiento de menor a mayor grado de complejidad, de modo que no se puede pasar al otro sin haber visto el anterior, de acuerdo a tal -- ordenamiento, así los "insanos" del proceso después de ser convertidos en producto, pasan a ser parte de otro, con lo que se hace la interdependencia del sistema verticalmente estructurado en: primero, segundo, tercer semestre, hasta completar diez "círculos disciplinarios" que forman un "tubo vertical". (23) -- con perspectivas fragmentarias y pragmáticas:

"(...) la estructura de la Facultad de Ingeniería es, has de cuenta, una espiral, entonces en las materias de primer ingreso se ven ciertos conceptos (...) esos -- conceptos se van reforzando en materias

subsecuentes (...)" . Entrev. #14

El saber al ser fraccionado en clases, en asignaturas, en semestres, se va encerrando en círculos cada vez más disciplinarios, con lo que se ejercen sometimiento cada vez más meticulosos para regular la transmisión estipulada de los contenidos, sólo hay espacio para enseñar lo fundamental.

Esta forma de elaboración de currículum se apoya en trabajos teóricos que aparecen como totalizadores de toda una realidad, por lo que se habla de él en los siguientes términos; "lo que falta es una estructura conceptual coherente y lógica". y se continua, "un currículum de ideas generales o un programa integral, requiere de un cierto tipo de ordenamientos, horario; ciertos elementos de instrucción y ciertos modos de utilizar la inteligencia del personal":(24)

"(...) cuando ya se da por más de una vez la materia, se gana aquí tres horas de -- preparación por cuatro y media horas de pizarrón (...)" . Entrev. #2

Se necesita una sistematización minuciosa. planificación que especifique cómo, a qué hora, qué se va a hacer, qué objetivos se van a lograr en esa clase y que hablen del rendimiento del estudiante: en síntesis, un programa de moldeamiento o recondicionamiento. La práctica concreta se hace de lado para el cumplimiento de este "más allá" inflexible.

"(...) lo político no sólo es relación de exterioridad con la planeación sino que está inmerso en los criterios, en los elementos, en la organización de los elementos y por ende en la orientación de la planeación": (25)

"(...) una vez yo conté el número de conceptos que hay que ver en un curso, entonces dije, bueno, son como trescientos --- cincuenta conceptos y, por hacer alguna medida, lo dividí entre el número entre el número de horas que tiene programadas la asignatura, entonces resulta que son setenta horas, hay que ver cinco conceptos por hora, y ahí nos salimos de la..., de que sea posible algo técnico (...) he leído algo sobre la curva de olvido, que entre más conceptos se dan, más rápido se olvidan (...)" . Entrev. #8

La realización de la currícula toma en cuenta los datos individuales y de situaciones específicas para generalizarlos dentro de un todo armónico, para después proceder a su aplicación indistinta.

"Si se considera que el contenido consiste en hechos específicos, principios o ideas básicas, conceptos o sistemas de pensamiento, las decisiones acerca de aquello que debe emplearse para determinar el alcance, la secuencia y la integración no sería motivo de tanta confusión". (26)

Este discurso armónico tiene por envés la articulación a estrategias específicas y más globales de dominio:

"(...) es casi imposible incorporar más -- información de la que puedes dar, es de-- la información que te están pidiendo que les des al alumno a través del temario, -- es muchísima (...) no puede asimilar si-- quiera la que se le está dando, es decir, no tienes tiempo de darle toda la que de-- berías dar (...)" . Entrev. #7

"La planeación como técnica neutral para el progreso sigue im-- poniéndose (...) no por el poder de la razón sino por una ra-- zón subordinada al poder". (27)

"(...) si el alumno no entiende, no tiene caso que el profesor cubra el temario com-- plete sin que el alumno se entere de nada ... , pero es importante eso". Entrev. #7

La institución al erigirse como tal conlleva ya una ambición de de poder, que para mantenerse necesita ser productora y repro-- ductora de saber, de "verdad", aunque la verdad en sí no existe sino en la medida en que apoya el poder: poder que se adjudí-- ca el saber y saber que se adjudica el poder. Los puestos más altos dentro de esta jerarquía son representación de esta arti-- culación saber-poder:

"(...) ese temario generalmente no lo ha-- ce la persona idónea, es decir, aunque -- se pide la opinión del profesor y se ha-- cen juntas de la Coordinación, y del -- área, y del Departamento, generalmente -- los temarios están un poco fuera de la -- realidad debido a los minisemestres que -- que tenemos, en primer lugar, y en segun-- do lugar en que los temas se pueden ex-- tender un semestre mínimo (...)" . Entrev. #7

Los programas no representan las necesidades académicas de los

sujetos directamente afectados en la práctica sino más bien -- responden a los requerimientos de la institución por mantenerse como productora de saber de cierto nivel, para ello participan personas becadas en el extranjero que al incorporarse a la facultad tienden a reproducir sus experiencias de aprendizaje -- que tratan de implementar y perfeccionar siguiendo el modelo y diseño traído de fuera:

"(...) los cursos o los temas que se dan -- aquí en la facultad generalmente son dados por doctores ..., eh, pienso que, este, que ésto ha hecho más daño que beneficio, eh, generalmente una persona viene, estudiante del extranjero y tiene un cierto problema que tiene aplicación en el -- extranjero pero aquí, no, no sirve para nada (...)" . Entrev. #6

El saber se utiliza para ascender y luego el status se impone al saber para deformarlo, imaginando que el saber sirve inmediatamente para saber y la inteligencia al ser reconocida -- por éxitos y concursos universitarios se materializa como una riqueza.

El maestro no sólo se va delegando de maestros a alumnos sino que también es delegado de los docentes funcionarios hacia --- los demás profesores, así se compone la cadena de la transmisión. Existen ejercicios de poder como el saber la "verdad" y difundirla:

"Pues yo soy profesor de carrera aquí en --

la Universidad, además del puesto de técnico administrativo, entonces tengo alrededor de nueve años aquí de dar clase --- (...)"

"(...) he tenido la oportunidad de impartir varios cursos, además de asistir a -- algunos, la mayor parte han sido de actualización técnica".

"(...) en donde los profesores actualizan sus conocimientos técnicos sobre la materia, o, los profesores nuevos adquieren -- práctica en el manejo de los conceptos al nivel en que nosotros queremos que se manejen para los grupos en particular".  
Entrev. #1

Aeste saber ya constituido tanto en su contenido como en sus -- normas ha de tener que acceder el docente para alcanzar el nivel que le es requerido. Es el mecanismo que se implementa para mantener vigente un determinado tipo y cantidad de conocimientos.

Este mecanismo automático de recibir conocimientos ya elaborados para adquirir un saber hacer, en tanto procedimientos, va conformando un ejercicio de cierta práctica socio-profesional en el desarrollo del ingeniero pero que frecuentemente se acentúa en el docente al considerarlo como depositador de conceptos, habilidades y actitudes en el alumno:

"(...) normalmente los ingenieros (...) -- son ingenieros de nombre, aplicadores de fórmulas, aplicadores de manuales y cosas por el estilo, lo que desarrollan es cierta actividad repetitiva-práctica de

óbtener cierta información pero desatien-  
den el desarrollo intelectual, difícilmente  
plantean problemas, les falta un poco el -  
sentido de pasar de una situación real a -  
situación idealizada (...)" . Entrev. #10

Aunque en ocasiones ésto es negado por el propio docente:

"(...) la docencia..., eh, para cualquier  
persona, no sólo los ingenieros, mantiene  
el estado mental bastante activo porque -  
uno tiene que tratar con muchas personas,  
tiene que responder distintas preguntas,  
diversas cosas que al principio no había  
considerado, que las personas ven desde -  
otro punto de vista (...)" . Entrev. #10

"(...) yo lo veo igual de creativo..., o -  
más ¿no? en la industria obtiene uno, eh,  
otro tipo de..., satisfacciones, por ejem-  
plo al ver construída una..., una presa,  
un sistema eléctrico o algo así, y aquí  
la satisfacción que uno tiene es que des-  
pierta uno la creatividad" . Entrev. #6

Pero ¿hasta qué punto es posible negar ésto o tratar de darle  
otro giro cuando el poder administrativo lo regimenta todo?, -  
cuando precisamente se trata de normativizar todo y principal-  
mente la manera de aprehender lo real:

"Mmh, fundamentalmente la carrera de inge-  
nería esas, creo que una carrera formati-  
va, es una carrera que te va dando ciertas  
normas, cierta manera de pensar, sobre to-  
do te está dando una metodología, si, se  
podiera decir, se le están dando lineamien-  
tos para atacar ciertas situaciones de  
cierta manera y eso no se puede dar en --  
una sola materia, de una sola forma, por-  
que los problemas son muy diversos y muy  
amplios en muchos campos (...)" .  
Entrev. #7

La administración académica como fenómeno burocrático gestiona

modos de transmisión del saber, así como también la internalización de valores y el fomento de actitudes, gestión que en sus intersticios refracta efectos de poder.

"La administración de la educación constituye una parte de ese conjunto de fuerzas, procesos y estructuras por las que y a través de las cuales se ejercita poder en una sociedad determinada" (28) y que siempre tiene que ver con una estrategia específica de configuración de lo educativo.

Los saberes que maneja este aparato administrativo se relacionan fundamentalmente con lo académico, legislativo, organizativo, económico y de planeación para conformar la "racionalidad formal" de la práctica de enseñanza, que al interior de la Universidad, a nivel estructural se manifiesta en su actuación de la siguiente manera:

- a.- Modificaciones en la legislación universitaria, en las normas y reglamentos, con la creencia que estas bastan para cambiar la práctica institucional.
- b.- Creación de estructuras administrativas, generalmente supeeditadas al rector, encargadas formalmente de coordinar e implantar los procesos de planeación, sin que esto último opere en la práctica.
- c.- Constitución de equipos técnicos que elaboran modelos de

planeación y planes de desarrollo ambiciosos y poco realistas, ya sea por su inadecuación, o porque en el proceso de planeación no se involucra a los diversos sectores de la - comunidad universitaria". (29)

Estos ejes de actuación se extienden hasta la conformación misma de los sistemas administrativos de las facultades, en donde adquieren caracteres particulares pero sin desprenderse nunca de esta estrategia global de saber centralizado. Por ésto cualquier cambio dentro de esta estructura sólo puede ser de reforma, nunca de revolución, pues se trata únicamente de cambios - que dejan las cosas igual o que incrementan la estatización estructural: "(...) se toman decisiones y se ejercen acciones -- para aparecer como participante en la propuesta de planeación universitaria, pero el móvil real y el objetivo último es presentar esta apariencia y no precisamente modificar las formas de operar el trabajo académico e impulsar con ella una reforma (más bien una transformación) universitaria". (30)

El docente como parte constituida y constituyente de este discurso se transforma en la encarnación viva de la lógica de esa práctica discursiva:

"Cambiar el programa de acuerdo a las condiciones del grupo, lo veo bastante peligroso ¿por qué? porque ¿qué es la Universidad? la Universidad es algo así como -- una empresa que recibe personas con cierto

conocimientos heterogéneos y se tiene que comprometer a entregar profesionales con conocimientos homogéneos (...)"  
Entrev. #10

Las instituciones sociales, y en especial la educativa, presume un saber sobre todo lo que el individuo puede necesitar, con base en lo cual se le ve como un bien pues preconiza dentro de su discurso sólo bienestar para los sujetos, pretendiendo satisfacer todas sus inquietudes (como madre de psicótico, omnipresente), transformándose así en un instrumento de poder que redistribuye los lugares del individuo, y del que no permite cuestionamiento. De este modo la institución llega a convertir al individuo en psicótico que quiere y no quiere ver caer la omnipotencia del padre castrado pues vería caer la suya propia. El sujeto no puede seguir otra cosa que no sea el discurso institucional. (31)

La administración de las rutinas en el proceso E-A derivadas de la formación de estructuras burocráticas, es un medio por el cual la institución trata de mantener la palabra liberada al margen. Esta administración de saber-poder constituye cada vez más al sujeto para el "consumo" de objetos de conocimiento.

### 3.I.I.- Contenidos

El entramado de saberes que conforman a la institución quedan coagulados por la regimentación que se realiza dentro de su estructura académico-administrativa. Esta no permite discusión, verificación o modificación a dichos saberes teóricos, tornándose éstos en instrumento de poder que encuentran paralelo en dogmas religiosos.

Los contenidos presentan en su planteamiento el proyecto acabado en el que queda contemplado todo, que va más allá de la experiencia que pueda tener el docente como ingeniero, el estudiante como sujeto reflexivo o la misma situación en el aula, en donde la relación maestro-alumno puede generar una forma específica de conocimiento:

"(...) no sería conveniente (cambiar el programa que se da por materia) porque muchos de nosotros somos nada más profesores, no tenemos la visión suficiente - como para prever las necesidades futuras de maestros y alumnos (...)"  
Entrev. #1

Los contenidos se presentan como saberes legados del avance de la civilización. más particularmente de la cultura académica, que para que cumplan con el requisito educativo han de ser simplificados para convertirse en una serie fragmentada que es parte de un todo, con lo que se ha de realizar la acción sol-

deadora de la escuela, de lo que se espera sacar alumnos-producto ya purificados, o sea, que lleven "impreso" lo mejor de sus adquisiciones, desechando lo "indeseable". Se hacen confluír las tendencias del estudiante hacia un plan continuo, -- evitando con ello los movimientos "confusos" e "innecesarios".

Esta serie fragmentada se pone en orden según etapas sucesivo-progresivas, estas etapas a su vez se "disponen" en actos que se van relacionando entre el precedente y el siguiente. Esta disposición de métodos y contenidos procuran "llevar" el aprendizaje hacia la dirección deseada, con ésto se controlan las actividades, ejerciendo estímulos seleccionados e intensificados, todo ésto para abreviar el proceso de conocimiento, llegando a hacer de él más una simulación que algo real:

"(...) teoría, conceptos, desarrollos, demostraciones, cosas por el estilo, procuro que siempre que voy a dar una serie de contenidos teóricos, eh, hago ejemplos, - pero a veces el tiempo no lo permite, en clases de hora y veinte minutos, a veces una demostración de conceptos se tardan - cuarenta, cuarenta y cinco minutos y ya - no da tiempo de hacer una aplicación directa (...)" . Entrev. #5

A primera vista pareciera como si los métodos escolares respondieran a las formas del pensamiento; "el pensamiento de problemas, el planteamiento de cuestiones, la asignación de tareas, el aumento de dificultades", (32) pero éstos surgen más de un

planteamiento general que de una cuestión de la experiencia -- personal del estudiante; viene dado por el maestro-el-texto-el programa-el-plan-de-estudios, cubriendo con ello exigencias externas. Es ésto lo que determina la "medida" de la práctica en los hábitos "reflexivos" para cumplir con las lecciones asignadas.

El fin a alcanzar en un futuro determina la progresión del proceso educativo, el desarrollo acumulativo ubicado en una secesión temporal que ha de anticipar el término del mismo. El cumplimiento de contenidos precisos en un tiempo preciso hacen la acción mecánica:

"(...) que llegue el alumno, que se siente, que atienda a la clase, que capte lo que alcance a captar, tratando de abarcar la mayor parte del material (...)"  
Entrev. #7

Las materias son tomadas como reales sólo para los fines del repaso, las lecciones, y los exámenes no como experiencia que incite en el estudiante procesos vitales. El "proceso" aquí es - escuchar, leer, reproducir lo que "se" dice y lo que "se" lee.

La inquietud no la produce el objeto de estudio sino el buscar el modo de satisfacer al maestro en cuanto a las tareas, el -- exámen, la repetición:

"(...) el aspecto forzativo, y que es to-

davía mucho muy difícil de evaluar, que -- sobre qué manera, en cuanto a sus actitudes, su responsabilidad, su sentido... -- hasta su sentido común (no? su ubicación dentro de la carrera ¿realmente les ha -- servido? ¿les ha ayudado? y eso es muy -- difícil de evaluar (...)) todo ésto es a -- través de elementos que uno les pide como son exámenes, tareas, trabajos de investigación, pláticas (...)" . Entrev. #5

El consumo y almacenamiento estático de objetos de conocimiento entorpecen el proceso educativo, no hay lugar para madurar las reflexiones, éstas se ahogan con el exceso de información. Se hace sólo una "absorción" de contenidos sin ninguna puesta -- en práctica de la experiencia propia para seleccionarlos y hacerlos jugar dentro de un cuestionamiento personal con respecto a un determinado objeto de estudio. Todos los contenidos se ven al mismo nivel estático.

"El conocimiento, en el sentido de la información significa el material disponible, los recursos indispensables de la indagación ulterior, de descubrir, o de aprender más cosas. Con frecuencia se le trata como un fin en sí, y entonces el objetivo llega a ser amontonarla y exponerla cuando se le pide". (33)

Para poder pensar algo nuevo es necesario partir de lo ya conocido para darle un uso diferente, lo reprochable es que a esto conocido se le dé como solución ya hecha y acacada, pues en lu

gar de ser material que el alumno pueda adaptar y aplicar por sí mismo como recurso para trabajar sobre alguna cuestión derivada de la propia experiencia del pensamiento, lo que se hace es saturarlo; en vez de ser el problema un incentivo para la búsqueda y la reflexión, es más bien un problema para provocar esta actividad intelectual.

"(...) ningún pensamiento o idea puede ser comunicados como -- una idea de una persona a otra. Cuando se la dice es para la persona a la que se dice otro hecho dado, no una idea. La comunicación puede estimular a otra persona a comprender la cuestión por sí mismo y a pensar una cosa semejante, o puede extinguir su interés intelectual (...), pero lo que se obtiene directamente no puede ser una idea. Sólo luchando con las condiciones del problema de primera mano, buscando y encontrando su propio camino, logra pensar". (34)

"(...) un poco mejoran los alumnos en base a los profesores, los puede uno convencer, les puede uno poner el ejemplo, les puede uno decir: mira te voy a dar una explicación de esto en un terreno razonable, yo sé las respuestas así que hazme las preguntas (...)". Entrev. #10

Los contenidos se convierten en una tradición, una tradición del saber, que aunque reducido, es necesario ser conducido por él una vez que lo ha prescrito el libro, el programa. el maestro.

"El espíritu del hombre queda cautivo por el botín de las victorias anteriores; los despojos, no las armas y los actos para emprender la batalla, se emplean para fijar el significado del conocimiento y, en hecho, de la verdad" (35)

Es precisamente por tratar de conservar ese saber que son mínimas las modificaciones que se le pueden hacer, de lo que se trata más que todo es de que maestro y alumno se adecuen a él, seleccionando, eso sí por cuenta del profesor, formas de apropiación que faciliten el aprendizaje de lo establecido:

"(...) hay que adecuarse al curso..., adecuarse uno para seguir con una cierta metodología (...) la cual modifiqué y algunas veces a mis necesidades y no tanto a las del alumno (...) yo tengo un programa que cumplir y lo tengo que cubrir a -- como dé el lugar, porque si no el alumno no va a saber eso al término del semestre"  
Entrev. #3

Se dan múltiples ideas hechas para formar un "sistema de almacenamiento" que es el modelo "lógico" con el que se habrá de --- apprehender la realidad concreta para fijar, solidificar aún -- más este modelo que conlleva modos de manipular esta realidad, modos que habrán de irse incrementando hasta producir el perfeccionamiento en la habilidad práctica.

La práctica es sólo necesaria para los fines de esta perfección es más un agregado que algo inherente al objeto de reflexión -

"(...) o sea, lo que vemos en la clase si lo venimos a corroborar, entre comillas, porque a veces, por mucho que lo tengamos bien planeado no sale para nada (...)"  
Entrev. #12

La materia puede ofrecer ocasiones diversas para establecer conexiones entre los contenidos y las experiencias concretas sin embargo sólo se toma una porción de ella ya que el resto no se encuentra prevista del orden, del sentido de aquellos.

La estructuración de los contenidos representa para el maestro una manera de protegerse del esfuerzo que tendría que hacer si el saber no estuviera jerarquizado, nivelado pero hasta que punto esta estructuración hace más hincapié en el producto que en el propio proceso de reflexión?

"(...) aquí en la facultad ¿no? se da cierta teoría, eh, se puede decir que no se asimile muy bien eso pero, este, ya cuando realmente, eh, este, hace una aplicación de esa teoría en algo real, es cuando se reafirma el conocimiento en él, fija pues los, el apartamiento de eso ¿no? o sea, que es el conocimiento, pues saber, conocer algo ¿no?". Entrev. #3

La organización que se le da a la adquisición de los conocimientos difiere de la forma particular en que se aprende, no porque este último sea desorganizado sino porque lo es en relación a los puntos prácticos del programa de la materia.

Esta sistematización debe responder a la economía tanto de

presentación de los conocimientos como de la forma de su ----- aprendizaje, teniendo como premisas precisamente "la rapidez - del aprendizaje", "la resistencia al olvido", "la capacidad de transferencia de lo aprendido a las situaciones nuevas", "las formas de representar lo aprendido", "la economía de lo que se ha aprendido según el esfuerzo cognoscitivo impuesto", "la efectividad del aprendizaje para crear nuevas hipótesis y combinaciones". (36) Este último punto tiene lugar cuando ya se ha cubierto conla serie de condicionamientos del conocimiento.

La estructura de los contenidos además de establecer el ritmo, aplica el correctivo, fija las estrategias sistemáticas del -- comportamiento, mediante el análisis de las formas de aprendi-- zaje, para ser transformados en hábitos rutinarios a través de formas prescriptivas y normativas que marquen el ritmo del --- curso y por tanto del aprendizaje:

"(...) hay un programa al cual ajustarse, cada asignatura debe de cubrir ciertos - temas en el lapso que se nos proporciona, entonces en función de eso va uno subdividiendo cada, prácticamente cada semana, haber qué tema tenemos que ver para se-- guir adelante y avanzar con cierto ritmo entonces eso es lo que principalmente mo-- tiva la elección de lo que se va a ver - tal o cual día". Entrev. #10

El "desarrollo intelectual" es conducido por etapas sucesivas y linealmente detalladas para encadenar el estímulo y la res--

puesta, que se manejan como procesos intermedios para obtener objetivos específicos que conduzcan al objetivo general.

"El problema de enseñar consiste en mantener la experiencia del alumno moviéndose en la dirección de lo que el experto conoce ya". (37)

"(...) normalmente pretendo ser de tal forma que el alumno vaya razonando conmigo, - entonces estoy utilizando el pizarrón pero ellos me van diciendo que, que es lo que sigue o cómo se le hace, entonces no avanzo hasta tener la opinión de algunos alumnos (...) les digo: haber aquí que podemos hacer para obtener tal cosa (...)"  
Entrev. #1

El contenido y el método que estructura el conocimiento para ser transmitido representan una separación representan una separación falsa entre el cómo y el qué, se metodiza la acción reflexiva del objeto de estudio. Las formas de reflexión sobre un objeto le son inherentes, no le vienen de fuera.

El método de aprendizaje manejado siempre de forma desvinculada del objeto de conocimiento aparece más como un "hecho de consumación" pues parte de la "clasificación ya hecha de los hechos y principios del mundo, de la naturaleza y del hombre", (38)-- olvidando lo esencial, que cada individuo tiene su manera propia de afrontar las cosas.

La norma que implanta el método hacen ver el conocer como rígido y mecánico, bajo el cual el maestro y el alumno son dominados, en lugar de ser un medio a su disposición para sus propios fines:

"¿Cómo planeo el contenido de mi clase?...  
 ..., pues aplicando precisamente las..., -  
 las, los conocimientos aprendidos en los  
 cursos de didáctica, primero defino la --  
 estructura conceptual, el contenido de --  
 forma global (...) voy seleccionando de -  
 acuerdo a cada tema, etapas, supuestamen-  
 te etapas..., progresivas en dificultad -  
 (...) empiezo por definir los conceptos -  
 básicos, qué variables intervienen, cómo  
 ..., cómo están ubicadas, de qué tipo de  
 variables son, después empezar por defi-  
 nir esas variables, una vez que las defi-  
 nimos, entonces vamos profundizando más y  
 más, y cada variable vamos interrelacio-  
 nándolas, vemos qué relaciones existen --  
 entre ellas, hacemos ejemplos teóricos y  
 en el laboratorio (...)" . Entrev. #9

"El material del pensar no son los pensamientos sino las acciones, los hechos, los sucesos y las relaciones de las cosas (...)" .

(39)

El método como modo-general-de-tratar-el-material llena el contenido de la clase provocando que se preste más atención a estas formas de apropiación de las destrezas que al objeto de reflexión, derivando ésto en el control de las acciones, éstas se subordinan, se uniforman bajo el método para sacar resultados correctos y perfectamente medibles. Se aceleran los resul-

tados sin haber espacio para madurar los procesos intelectuales, el imperativo es la "respuesta correcta" para lo que es -- necesario la despreza automática:

"(...) en el laboratorio como..., como --- existe un cuestionario previo, antes de la, de la impartición de la..., práctica, entonces se les, se pasa una brigada al frente y se les hacen las preguntas sobre el cuestionario previo, entonces cuando se termina de contestar esas preguntas se les evalúa a los alumnos (...)" . Entrev. #II

Para constatar que lo que se está "viendo" de los contenidos es aprendido por el estudiante. el maestro necesita tener datos - observables, ya que no se puede "medir" y "calificar" lo que no es visible, es por lo que opera sobre los datos de la conducta inicial observable para llegar al cambio final por medio de --- ciertas acciones que han de llevar a los "Conocimientos-hábitos" ya establecidos.

Se hace un sistema de regimentación que asegure la efectividad en lo transmitido, que norme el aprendizaje, la formación de - los conceptos, los procedimientos de la enseñanza, la retroalimentación inmediata al alumno:

"(...) a veces, eh, cuando paso a algún -- alumno o que alguien me ayude, es de pla no nada más cuando hacen problemas, se - los doy yo..., porque existe esto ¿no? - cuando hace problemas como que uno tiene cierto criterio para resolverlos, no es - que sean los únicos, ni los mejores pero

a veces si llega otro (...) pues puede tener otro criterio un poquito diferente, entonces como que son dos formas de verlo mismo y todos, por ese mismo hecho, -- tienen problemas de captación (...) evito eso porque en general los, los problemas que doy son, son tipo, esquemáticos en -- los cuales les explico cómo deben aplicar ciertas formas, ciertas expresiones o cómo deben pensar un problema, con ese criterio pueden resolver aparte de los tipo algunos otros (...) si cuando yo se los doy, se los doy resueltos porque a veces se complican, aunque sea un concepto básico luego se equivocan. así viene el relato (...)" . Entrev. #12

Un efecto educativo puede ser el de incrementar la habilidad para hacer una cosa a través de la acción automática, sin embargo el lograr hacer esto no posibilita la expansión de los procesos intelectuales, por el contrario, los constriñe.

La formación de un hábito puede dar ocasiones diversas de utilizar los medios naturales para guiar las acciones propias para hacer un manejo activo del ambiente, siempre y cuando no sea la instrucción una forma de habituación que hagan del individuo un sujeto pasivo.

Los hábitos implican no sólo formas de acción ejecutiva y motora sino que son también constitución de disposiciones intelectuales y emotivas. por consiguiente, así como hay hábitos para el manejo de instrumentos también hay hábitos de juzgar y razonar

nar.

La fijación de hábitos por medio de la repetición rutinaria se implantan en principio como modos externos a la acción de pensamiento, haciendo con ésto una "clausura del objeto de reflexión", para después encarnar como formas propias del sujeto de conocimiento donde el hábito es el que lo domina.

Cuando se habla de desarrollo de progreso dentro de la práctica educativa, las operaciones intelectuales se ven como transitivas, no tienen sentido por sí mismas, sólo tienen significancia dentro de un movimiento hacia algo que está fuera de lo que está ocurriendo. "Fuesto que el crecimiento es precisamente un movimiento hacia un ser completo, el ideal final es in-móvil"(40)

Este final ideal visto como objetivo absoluto, es el establecimiento que representa el "tope" ha donde ha de llegar el desarrollo del pensamiento, no tiende a la orientación inmediata de las capacidades sino a la obtención de formas abstractas y simbólicas:

"(...) nosotros podríamos definir que un muchacho aprendió. que adquirió conocimientos si sus actitudes cambiaron, sus actitudes finales con respecto pues a la parte motriz, digamos ¿no? que adquiere -

cierta habilidad para manejar equis instrumento y con respecto a la..., parte intelectual, que pueda hacer abstracción, es decir, razonar siguiendo ciertos procedimientos, entonces, cuando esas actitudes han mejorado, han cambiado, nosotros decimos que el muchacho ha aprendido (...)"  
Entrv! #9

"Como trabajo prolongado de inculcación que produce la inculcación que produce la interiorización (penetración) de los principios de una arbitrariedad cultural (trabajada desde el olopo der) bajo la forma de un hábito duradero y transferible, y por lo tanto capaz de engendrar prácticas conformes a estos principios fuera y más allá de toda reglamentación expresa y de toda referencia explícita a la regla (para) producir (...) la integración intelectual y moral sin recurrir a la represión externa y, en particular, a la coerción física". (41)

El profesor como portador de este simbolismo y de su sentido interno ocupa el lugar de "mediador" entre este mismo simbolismo del aula y la realidad externa. él "se" postula como representante de lo real (como interprete) pues sabe de esto lo que "hay-que" decir:

"(...) algunas materias que he dado, pues ya tengo algún tiempo dándolas y, y trato de estructurarlas lógicamente, a lo que ha sido mi raciocinio, mi acto de reflexión. Esa misma materia, por ejemplo, yo digo, bueno, ¿cuáles son las partes medulares del curso? ¿no? éstos conceptos, ¿ai? ¿cómo están interrelacionados entre sí? cómo

no se derivan de otros conceptos? (...) - esa interrelación me permite llegar al --- siguiente medular (...) trato de hacerlo de - la manera más lógica posible ¿no? digo, al menos lo lógico que es para mí (...)"

Entrev. #5

El profesor en su transmisión no realiza una labor objetiva "sobre lo que lo real es", sino que hace una doble reducción: "reducción de lo real al discurso y reducción del discurso a - lo que el receptor es", (42) aunque su imagen ideal siempre es sobrecargada con una pretendida objetividad que le es legada - por la misma función de la escuela y sus inherentes mecanis--- mos de institucionalización a través de los formulamientos en el curriculum en torno a los contenidos y los métodos:

"(...) primero veo el contenido que se debe cubrir en el curso ¿sí? y..., eh, ---- pues en base a eso, estudio en diferentes textos, pues por criterio personal únicamente.... digamos elaboro ya mentalmente a estas alturas un resumen que es el que imparto en clase (...)"

El concebir el mejor aprendizaje como una acumulación excesiva de información en donde se tiende a hacer hincapie en la extensión y cantidad de contenidos "consumidos", por sobre los procesos intelectuales, conduce a la "exposición como recurso didáctico", (43) apoyandose en los instrumentos tecnológicos --- para conformar la eficacia en el quehacer:

"(...) la forma de impartir la materia es básicamente la misma que la tradicional (...)"

(...)"

Entrev. #7

"(...) el peso de la clase lo doy yo en -  
exposición, en pizarrón o en el labora--  
torio" Entrev. #8

"¿Porqué tradicional? porque me parece el  
mejor método". Entrev. #10

La La organización curricular viene a ser aquí como una dñs-ci-  
plina que por estar dentro de la "verdad" institucional, sigue  
sus reglas y con respecto a las cuales puede hacer suya una --  
proposición como verdadera o falsa, hace el papel de una "poli-  
cia discursiva" que se resotiva en cada uno de sus discursos, -  
(44) delineando todo un proceder que contemple toda una reali-  
dad educativa. Donde perfil del egresado y contenidos se arti-  
culan para encadenar series de objetivos progresivos expresa--  
dos en conductas observables y registrables bajo criterios de  
pretendida cientificidad.

"Estos perfiles redactados en términos de conocimientos, ha--  
bilidades y actitudes, no sólo fragmentan la conducta humana -  
y retoman los aspectos superficiales para el ejercicio de una  
profesión, al precisar sólo los desempeños observables de la -  
misma, sino que fundamentalmente deshistoriza el trabajo profe-  
sional, al desvincularlo de una realidad concreta que lo defi-  
ne", (45)

Se trata de homogeneizar lo que se aprende y cómo se aprende -

en cada alumno, en cada grupo, en cada semestre, en cada generación, en cada profesor, en cada funcionario académico, para lo que es necesario la formación y funcionamiento de mecanismos que legitimen y vigilen el cumplimiento del "contenido-legal".

### 3.2.- Evaluación de la eficacia en lo transmitido: examen departamental.

El examen departamental es el modelo reglamentado e instituido de lo que el saber es y al que se debe orientar toda práctica educativa. Es el instrumento que en su uso consuetudinario legaliza y garantiza el saber ya "consagrado" a través de las instancias institucionales que vienen a plasmarse en este examen; representa la "verdad" reglamentada:

"(...) casi nadie puede cambiar el programa, se necesita autorización del Consejo Universitario para cambiar el programa. - entonces suponemos que todos los profesores respetan esos programas y hay maneras de, este, ..., pues de verificar ¿no? --- la Universidad está dividida en, la facultad de Ingeniería está dividida en departamentos, a su vez esos departamentos en coordinaciones y pues esas coordinaciones se encargan de elaborar exámenes y que -- garan..., que garantiza que los alumnos aprendieron al menos lo suficiente (...)

todos los profesores deben de cumplir con ese, con ese programa ¿no? (...) los programas están establecidos y normalmente todos los profesores lo respetan (...) y eso esperamos ¿no?". Entrev. #9

"El exámen no es más que el bautismo burocrático del saber, el reconocimiento oficial de la transubstanciación del saber profano en saber sagrado". (46)

El saber así transformado es poder, poder que se filtra en cada régimen de saber que se implanta y adopta para encarnar en el profesor, más aún en el

El exámen departamental no sólo evalúa y avalúa el avance del alumno dentro del saber sino también el seguimiento del mismo por parte del profesor:

"(...) de esa forma nos damos cuenta de -- que cierto profesor sigue o no el programa (...) con eso el departamento pues evalúa o avalúa, mejor dicho, le califica--- ción que da el profesor". Entrev. #9

"Contra las instituciones tal como son, los individuos no tienen derechos espirituales; el desarrollo espiritual y la educación consisten en la obediente asimilación del espíritu de las instituciones existentes". (47)

"(...) hay una gran heterogeneidad, tanto en los alumnos como en los profesores, - resulta que el producto que son los alumnos (...) tienen que hacer patente los - conocimientos que adquirieron, entonces\_

como toda buena empresa que tiene control de calidad se debe de comprometer a entregar el producto con un mínimo de calidad (...)" . Entrev. #10

La interpretación que se le pueda hacer a un objeto de estudio y los modos para ello empleados quedan estandarizados a través de este instrumento, él representa el índice normador de lo que se debe conocer y cómo pues ésto es lo "básico", lo mínimo que se debe cubrir, el problema de ésto es que, como se menciona arriba, a ésto "mínimo", a esta "materia prima" se le presente como respuesta total, de la que un "grupo de inmaduros" deberá llenar su cabeza para adquirir el "standart":

"(...) si uno hace la adecuación del programa a las necesidades del grupo (...) - significa disminuir, porque los tipos --- llegan tremendamente deficientes, porque aún por azares del destino, por cuestiones hereditarias, por problemas de alimentación resulta que no son lo inteligentes que deberían (...) eso me parece inhumano bajo todos los aspectos para los alumnos que ni siquiera se dan cuenta que están - siendo engañados (...) alguien puede llegar a ser mejor pero no puede llegar a -- ser excelente si no tiene las materias -- primas (...)" . Entrev. #10

Se considera inhumano apegar el contenido a las condiciones del grupo pero ¿no es más inhumano el hacer creer que se forman individuos para transformar el medio, cuando lo que se hace más bien es constituir sujetos con hábitos mecánicos?

Los maestros inmersos en el orden de lo "fundamental", "como -

antiguos buenos alumnos que sólo querrían tener como alumnos a futuros profesores, los profesores están predispuestos por toda su formación y por toda su experiencia escolar a estar en el juego de la institución. Dirigiéndose al estudiante tal como éste debería ser, el profesor impide inevitablemente --- que el estudiante reivindique el derecho de no ser más que -- lo que es: es que acaso no respeta, por el crédito que le merece, el estudio ficticio que algunos "alumnos dotados", -- objeto de todos sus cuidados, le autorizan a creer que es el - real?"; (48)

"(...) es pues toda una lotería porque los alumnos buenos, inteligentes, trabajados -- res se pueden contar con los dedos de una mano y todavía sobran (...)"  
Entrev. #10

El docente como sostenedor de este discurso nace aquí el papel de condicionante-condicionado porque entra en los mecanismos y que ponen en juego las vías de legitimación de este saber, es dispositivo de estos mecanismos:

"(...) el departamento lo que hace es que en función de las preguntas de los profesores, selecciona las que más se adecúan al programa, y entonces esas preguntas -- son las que van incluidas en el examen -- departamental (...)"  
Entrev. #9

Su actuación oficial debe de ir de acuerdo al discurso institucional, aunque la experiencia concreta sea una labor a trabajos forzados:

"(...) los exámenes departamentales no representan lo que el profesor enseña porque, o sea, en general el profesor no los hace sino lo hace otro grupo de profesores eh, supuestamente se basa en el programa y sobre eso se pregunta, entonces la idea es que el examen departamental abarque todo - el programa (...)" . Entrev. #8

El maestro tiene aquí la responsabilidad absoluta de que el programa quede cubierto, no cuenta el alumno, la situación general del grupo, el objeto de estudio. Lo importante es seguir el ritmo suficiente para llegar a la suficiente etapa:

"(...) va encaminado a que el profesor lo cubra todo porque lo que pasa es que si el profesor no lo cubre los alumnos no lo --- van a poder resolver eso que no ha visto, entonces, eh, representa lo que el profesor debería haber enseñado según el programa, aunque el programa no se pueda cumplir pero..., yo diría que es una medida de presión para el profesor (...)" . Entrev. #8

Este instrumento funciona junto con otros dispositivos para conformar la ansiada uniformidad:

"(...) antes si un profesor daba electricidad, nada más se dedicaba siempre, trabajaba sobre cables (...) pero no daba nada de electricidad, o sea no daba lo eléctrico (...) primero me imagino que se vio -- que unos alumnos si sabían de la materia y otros nada más sabían de cables, lo que hicieron fué, bueno, pues como todos los profesores vamos a dar electricidad en un mes vamos a ver dos temas y en ese mes les hacemos un examen, y eso estuvo muy bien, porque se homogeneizó, de ahí se vienen los apuntes para las materias, se hicieron eh, eh, libros, se han hecho..., se homogeneizó todo (...)" . Entrev. # 12

"La formalidad de los planes de estudio sobre todo cuando se logra garantizar que una lógica transite por los mismos, puede convertirse en incoherente cuando se niega a los docente la posibilidad de interpretar el programa a partir de las condiciones de su grupo en particular. La lógica de los exámenes departamentales opera como un ejercicio típico de esta contradicción, en donde se pretende que todo el mundo aprenda lo mismo en los mismos tiempos y en la misma forma: el examen departamental da cuenta de su logro". (49)

El problema por tanto no se centra en implementar cada vez más medios pedagógicos e implementarlo en toda práctica educativa para hacerla entrar en la regularidad discursiva sino reflexionar sobre las acciones que harían posible apearse más a la coherencia del pensamiento, del aprendizaje, que a la formalidad coherente del currículum.

"(...) hasta dónde se puede llegar a una incoherencia en los planteamientos formales del currículum que garantice una coherencia respecto al aprendizaje". (50)

Es desde esta perspectiva de reflexión que las alternativas al problema están por inventarse, pensarlo de la otra forma sería estar en camino de su progresiva perfección.

## RELACION DE CITAS.

- (1) FACULTAD DE INGENIERIA. Organización..., 27
- (2) Ibíd., 18
- (3) FOUCAULT, MICHEL. La verdad y..., 14
- (4) WITKER, JORGE. Universidad, dependencia..., 29
- (5) BRAUNSTEIN, NESTOR. Psicología: ideología..., 122
- (6) RODITI, El método, 12
- (7) FICHANT-PECHEUX. Sobre la..., 54-555
- (8) DELEULE, DIDIER. Psicología, mito..., 12
- (9) BRAUNSTEIN, NESTOR. op. 257
- (10) Ibíd., 119
- (11) FOUCAULT, MICHEL. Microfísica del..., 108
- (12) \_\_\_\_\_ El orden del..., 7
- (13) \_\_\_\_\_ Microfísica del..., 130
- (14) "Educación y racionalidad". En Foro Univ., 54
- (15) Idem
- (16) FOUCAULT, MICHEL. Microfísica del..., 130
- (17) "Foucault: el poder y la educación". En Foro Univ., 54
- (18) "El debate entre Freud y Ferenczi...". En Ornicar? 118
- (19) "Lo político en la teoría del currículum". En Foro Univ., 10
- (20) FOUCAULT, MICHEL. Microfísica del..., 150
- (21) "La elite y los docentes...". En Foro Univ. 51
- (22) "Razón, técnica y currículum". En Foro Univ., 25

- (23) "La reforma universitaria y...". En Foro Univ., 19
- (\*) Ver anexo: Programa de la asignatura de Termodinámica
- (24) TABA, HILDA. Planteamiento del..., 29
- (25) Foro Univ. oc., 51
- (26) TABA, HILDA. oc., 25
- (27) Foro Univ. oc., 51
- (28) "Notas sobre fundamentos políticos...". En Foro Univ., 52
- (29) "Dos planes y múltiples lecturas...", En Foro Univ., 51
- (30) Idem.
- (31) MANNONI, MAUD. La educación..., 73
- (32) DEWEY, JOHN. Democracia y..., 170
- (33) Ibidem., 132
- (34) Ibidem., 175
- (35) Ibidem., 203
- (36) BRUNER, JEROMS. Hacia una teoría de..., 66
- (37) DEWEY, JOHN. oc., 200
- (38) Ibidem., 179
- (39) Ibidem., 172
- (40) Ibidem., 67
- (41) BOURDIEU-PASSERON. La reproducción, 76
- (42) "Notas sobre la práctica docente...". En Foro Univ., 10
- (43) "Contradicciones en la teoría curricular". En Foro Univ., 8
- (44) FOUCAULT, MICHEL. El orden del..., 14

- (45) Faro Univ., oc, 8
- (46) K. MARX citado por BOURDIEU-PASSERON. oc, 190
- (47) DEWEY, JOHN. oc, 70
- (43) BOURDIEU-PASSERON. oc, 162
- (49) Faro Univ. oc, 8
- (50) Idem.

## CONCLUSION:

La naturaleza propia de toda situación educativa como fenómeno de fuerza, de poder no puede ser dejada de lado u ocultarla, - en la medida que cada proceso de ésta implica el poner en marcha todo un conjunto de dispositivos en que operan constantes luchas en espacios infinitesimales para tejer el envés de un discurso oficial que sea funcional al entramado social.

Este funcionamiento del proceso educativo no es una práctica - que se halle reducida o determinada por lo político, económico o cultural, guarda más bien con ello una relación de articulación, no de subordinación. Lo educativo contiene en sí mismo - el germen de lo político, lo económico y lo cultural; constituye un espacio de múltiples contradicciones que a su vez se relaciona con los otros procesos sociales también de manera contradictoria. Esto es así porque la educación se presenta más - como el medio, el mecanismo más "normal", más "obvio" de poder conjugar en un todo homogéneo lo que en esencia es una diversidad en constante conflicto que no sólo se da de un grupo social a otro sino de un individuo a otro, y aún en cada sujeto en sí.

Estos dispositivos "obvios" de normación de la diversidad aparecen como lo evidente por su largo tiempo de permanencia se consideran como "verdaderos-incuestionables". Representan la objetivación de las "objetividades": la "verdad".

La "verdad", el saber sobre la "verdad" legaliza formaciones específicas para su divulgación, sostenimiento y producción. La institución educativa como productora de "verdad", de saber se legitima por ello en el lugar del poder. Esta como sistema en el que quedan permanentemente inscritas las luchas de poder constituye mecanismos singulares para la conservación de su saber que lleva imbricados en su regimentación efectos de este mismo poder.

La regimentación que opera en distintos espacios del saber institucional ejerce en distintos grados y a diferentes niveles sometimientos, dominaciones, resistencias y que derivan de la movilidad y multiplicación del poder, atravezando por todas las instancias institucionales, desplazandose, resquebrajandose por un lado e incrementandose y reproduciendose por otro.

Las formas que puede tomar una institución de enseñanza para transmitir su saber representan modos particulares, estrategias para la conformación de una "verdad" que como tal es po-

der. Dentro de estas estrategias se articulan y entran en juego todos y cada uno de los elementos que forman a esta práctica educativa.

Concretamente en la Facultad de Ingeniería, como se puede observar en los dos capítulos antecedentes, la práctica y formación de los profesores es parte integral de este sistema de estrategias, pues él es el portador por excelencia del saber-regimentado, "domesticado" ya para su transmisión. Este saber no se refiere únicamente al conocimiento de los contenidos, sino también a toda la ritualización que se hace en torno a ellos, y que funciona como un conjunto de procedimientos, una serie de mecanismos que fundan toda una forma de derecho, un modo legal que legitima la reglamentación de este conocimiento.

La reglamentación, la regimentación del saber opera desde todos los puntos de su entretejido, haciéndose más cerrado en determinados espacios pues son lugares hipersensibles de los diversos saberes a este saber instituido.

El lugar del maestro es, como ya se ha podido ver a lo largo de este trabajo, uno de los focos nodales de este entramado pues en él quedan incritos todos los efectos de la normación para constituir al sujeto que le es necesario a la institución,

siendo múltiples los factores que interactúan para esta configuración que signa sus modos de actuar y de pensar.

El insertar saberes al quehacer docente no viene dado por una voluntad consciente de manipular a unos por medio de otros, -- sino todos, dentro dentro de la administración académica de la facultad, estan jugados de entrada desde el momento en que cada cual asume su papel para encarnarlo y funcionar de acuerdo a él; el alumno ocupa su lugar para recibir todo el saber, el maestro se prepara para dar lo que se pueda de este saber y de la mejor manera que sea posible, el funcionario como docente -- utiliza su experiencia en el dominio (en el más amplio sentido de la palabra) del saber para "producir", distribuir, administrar y estatir el conocimiento, estos lugares no se figuran de forma aislada y mecánica sino que es por la relación entre --- los mismos que se constituyen. Nada hay que rompa la "cadena -- evolutiva"; lugares, instancias y reglamentos organizativos se encuentran dispuestos institucionalmente para quien los llegue a ocupar.

El docente desde que es alumno se haya inmerso en este contexto y representa ya, por su experiencia escolar dentro de la -- facultad, al aspirante idóneo para ejercer esta labor, en él -- se encuentran impresos los modos de "reflexión" que se han de

hacer sobre los objetos de estudio, la garantía de esto lo --- constituye el promedio general de su calificación que es muestra simbólica de la posesión de un saber que se pretende absoluto o al menos esa imagen se ha de dar.

La formación del profesor ha de tender a constutuir esta impresión de acabamiento pues él, como maestro tiene que tener las respuestas certeras. El "es quien" enseña. Él representa la medida de saber a la que hay que llegar para alcanzar su dominio, su poder. Por esta razón es necesario que pueda auxiliarse todo tipo de elementos que apoyen efectivamente el cumplimiento de su cometido: tener contenidos ya dispuestos para ser transmitidos a través de formas establecidas a alumnos colocados ahí para recibirlo todo. ¿Que le toca ser al maestro ante este estado de cosas? es el conducto pretendidamente siempre uniforme por el que ha de "transitar" el saber para llegar a sus correspondientes depositarios, los estudiantes. Aunque --- aquél también es, a su vez, depositario del saber que le viene de más arriba.

La profesión de ingeniero y su profesión de profesor quedan -- aquí anuladas, es decir. hay una desprofesionalización de su labor ya que los objetos de reflexión de su práctica concreta le son negados, o mejor dicho, le son reconducidos a pensar no

de la forma en como él los podría trabajar sino de la manera e en como "sea ha" de trabajar. Forma, ésta, de trabajo que por sabida y vivida, como alumno, es incuestionable por estar ya - aprehendida por medio de la mecanización de los hábitos, de -- las conductas.

Estos hábitos y conductas son figurados por medio de saberes - que forman teorías sobre cada elemento de la práctica educati- va y que la representan a ésta en lo simbólico para conformar un todo globalizado y ordenado. Dentro de este ordenamiento es en el que tiene que ser constituido todo sujeto de conociemien- to. Para ello la pedagogía, reducido a lo puramente instrumen- tal, se instala dentro de este discurso como regularidad que da cuenta de la disposición que ha de presentar la práctica con- creta y su enunciación.

Lo pedagógico, considerado como una secuencia de pasos bien de limitados, se utiliza como fórmula que economiza y distribuye lo educativo en bien de la enseñanza y el aprendizaje eficaz.

La pedagogía y su reflexión inviste su enunciación de cienti- ficidad para aparecer con coherencia y demostrabilidad propia y probada, para ser implementada como método de todo proceso - de enseñanza-aprendizaje. La esencia de su objeto de estudio -

se ve así desplazado para convertirse en disciplina y técnica que se "preocupa por mejorar (hacer eficaz) el proceso de enseñanza-aprendizaje", ante lo cual el pedagogo no tiene más -- que adaptar de la mejor forma posible la situación concreta -- de que se trate, a la serie de fórmulas que trae ya armadas y de cuya construcción tampoco es partícipe. El pedagogo como el profesor, atravesados por los saberes y su inherente poder que los constituye, se identifican y encarnan el modelo educativo instituido.

Lo pedagógico se toma aquí como un saber que ha de dar forma a la práctica educativa para conducirla por caminos y fines seguros, viene a ser más un saber añadido que un objeto de reflexión inherente a toda situación educativa, no por la forma que se le "ha de dar", sino porque es un punto entre otros a reflexionar para particularizar la experiencia de enseñanza, y no -- para hacerla generalización y transplantar la experiencia indistintamente a otra situación.

El objeto de estudio de la pedagogía, la educación, está hecha de múltiples especificidades, tanto por los sujetos involucrados en ella como por las situaciones en que se ven envueltos, siendo abordado este objeto de estudio no con una disciplina -- en particular sino que se integra a sí mismo desde una diver--

sidad de campos de estudio. La consideración de esto tendría - que posibilitar al pedagogo a buscar formas por las que sea -- viable que estas especificidades encuentren expresión propia - no scallarlas bajo la vos imperativa de la necesidad de genera lización: El problema no estaría tanto en pensar científicamen te a lo pedagógico sino en poder profundizar la reflexión so-- bre los objetos y situaciones pedagógicas independientemente - de que se esté haciendo ciencia o no.

Vista así la pedagogía, y como parte de la formación del profe sor, tendría que ser más que un saber para recibir, "para am-- pliar el repertorio de conductas", podría ser vía de explora-- ción de nuevos caminos, que aunque se contradijera con los ca-- minos seguros, rápidos y claros para la aceptación de verdades, fuera una situación problemática, incierta en donde el pensa-- miento tuviera espacio para "ser" incompleto, seguir distintas tentativas, actuar bajo diferentes planos de interrogación, se guir, regresar, desviarse, Todo esto con el fin de que fuera - posible elaborar mentalmente un número menor de situaciones de las que se pueda tener convicción real y no toda una serie de convicciones establecidas como requisito de un objetivo siem-- pre externo. Los hábitos no formados en un proceso educativo - de desarrollo y conclusiones firmes no esperarían un estímulo externo para reaccionar sino que lo buscaría activamente para

entrar en acción.

La actividad educativa tendría más ocasión para la reorganización, la reconstrucción, la transformación: dejando abierto el camino para la renovación, implicando también esto lo aleatorio y el fracaso pues esto es parte de todo proceso educativo.

El considerar los procesos del pensamiento y del aprendizaje como factores constitutivos de toda acción educativa para formar individuos asimilables al entramado social parece ser una tarea contradictoria ya que aparentemente no se puede llevar a cabo una sin hermar a la otra o, más bien, esto depende del tipo de sujeto que se quiere formar.

El profesor armado y atrevido por toda clase de saberes dados en procedimientos, pues se tecnifican los contenidos y las formas de impartirlos, derivan en la configuración de un docente-técnico especialista en la transmisión de procedimientos -- que llevan implícitos las convenciones y las normas que los rigen, signado con ello toda forma de aprehensión de lo real para figurar una sucesión exacta de condiciones y tareas. La brevedad del tiempo y la gran cantidad de información a dar en un semestre dan cabida para otra cosa, por lo que tampoco es muy necesario que el maestro reflexione mucho sobre su que-

hacer.

Por otro lado, también lo distrae de esta reflexión el que se vea a esta actividad como un servicio que puede ser complemento de cualquier otra actividad: si se es maestro de tiempo --- completo se combina con el cumplimiento de funciones administrativas; si se tienen varias horas por semana (sin ser de --- tiempo completo) se utiliza el tiempo restante para seguir estudios de postgrado o seguir otra carrera; si se tienen pocas horas de clase, se lleva el mayor tiempo el trabajo que se tiene fuera de la facultad.

Otra situación que también viene a influir en este punto, es que el profesor como alumno no piensa como futuro desarrollo profesional a la docencia sino que se ve la mayoría de las veces envuelto incidentalmente en ella, y lo que en principio --- resultó una forma cómoda de continuar los estudios y trabajar en el mismo lugar, posteriormente resulta ser una habituación a los modos de trabajo dentro de la facultad, hasta que termina por desvincularse totalmente de los problemas concretos, reales de la ingeniería para moverse siempre dentro del ámbito --- escolar. En donde, como ya se ha dicho, se pretende englobar a la totalidad de la realidad dentro de un ordenamiento simbólico que siempre resulta ser arbitrario pues éste es más expre---

sión de lo que "se querría" que fuera la realidad y no de lo que es en sí.

Esto tendría que llevar a reflexionar sobre las propuestas y modelos de supuestos teóricos de un discurso que aparece como seductor pero que enfrentado a lo real es anacrónico y desgastado, que se implementa siempre con fines pragmáticos los tan ansiados principios de rendimiento, y la posibilidad que vendría a ser la definición real de una práctica profesional con respecto a lo que sería las exigencias y necesidades de la estructura social, aunque no dando prioridad inmediata a los requerimientos del capital, si a las necesidades concretas del país, así como al establecimiento de estrategias de enseñanza-aprendizaje que propicien el pensar en objetos de estudio concretos que den ocasión para la resolución de problemas tangibles que posibiliten una mejor formación comprometida con su quehacer social.

Se requeriría entonces, la formación de un sujeto crítico con un bagaje teórico-metodológico, práctico, que satisfaga la demanda, vinculada y justificada por esta estructura social en la cual él como dispositivo de enunciación dentro de la articulación semiótica de las cadenas de expresión, se haya inmerso y cruzado por un discurso instituido. La inmersión en un discurso instituido como práctica social implica una articula---

ción inter e intrasubjetiva de dependencia mutua en la existe una dependencia recíproca entre las partes y el todo y entre las partes entre sí, incluidas las conductas y ansiedades. Relación que resulta ser una encrucijada en la que el sin-sentido, lugar donde el deseo insiste, deriva en la búsqueda de líneas de fuga que permitan la creación cultural, que en este caso sería la producción del conocimiento que trascendiera --- modelos rígidos.

Partiendo desde este punto de vista, no se trata tanto de condenar el quehacer de uno u otro representante-portador del --- discurso de un saber institucional. Cada uno hace lo que puede desde su espacio institucional, cada uno a su manera asume su papel, función que hace referencia a los planteamientos teórico-metodológicos y por ende epistemológicos que impresionan al profesor, por medio de la formación de saberes como las leyes de la adaptación y el aprendizaje, la relación del aprendizaje y las aptitudes, las condiciones del rendimiento y la productividad; formaciones discursivas cuya premisa es que la naturaleza del individuo es ser instrumento, su vocación ser colocado en su puesto, en su tarea; aplastando con esto su deseo.

Para que un saber aparezca es imperativo que el sujeto participe él con su experiencia personal así como también del imple-

mento de distintas elaboraciones teórico-conceptuales. El saber así producido es una creación que como emergencia queda -- circunscrita al interior de expresiones de un grupo, ya que el saber no es producto de un individuo aislado sino resulta de -- una relación intergrupala en un efecto de transversalidad que -- tiene lugar en el preciso momento en que el sujeto es atravesado por toda la variedad de instancias socio-económicas y político-sujéticas que hacen referencia de un modo determinado -- del ser, del saber y del saber ser.

Estas reflexiones surgen de un mal-estar, de una lucna en contra de un saber que se ve como absoluto, que está ahí desde -- siempre, instituido, que en su planteamiento le da al sujeto -- de conocimiento el lugar de espectador, distanciándolo de su -- objeto de estudio.

Para que este saber-verdad hegemónico, que escinde el juego de poder tras el fantasma de constituir un cuerpo globalizado con la universalidad de sus voluntades, pudiera ser removido tendrían que ser cambiada la política de la verdad, es decir, como dice Foucault, cambiar su régimen político, económico e institucional de producción, para separar el poder de la verdad de las formas de hegemonía sociales, económicas y culturales. Sería que hacer hablar a todas las personas involucradas por cuen-

ta propia y no tras la representación de un saber teórico. Esta habla de las personas no tendría como objeto restablecer continuidades para plantear respuestas normativas sino para el reconocimiento de los juegos de poder que cruzan al sujeto a través del saber, cuestión que de ser identificada podría evitar la esclerotización del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se pretendería entonces hacer una "politización global" de los sujetos de conocimiento, el poder de la verdad sería inherente a todos ellos y no característico de algunas.

El profesor, como sujeto de conocimiento, establecería o restablecería su propiedad hermenéutica, su propiedad de interpretación empeñada en la búsqueda de una comprensión y explicación de lo real para su transformación.

El pensamiento como constante interpretación y reinterpretación de un objeto determinado constituye un proceso sin fin, este es el carácter que toda práctica docente puede imprimir pues lo educativo implica aquí un constante proceso de reflexión del objeto de estudio que conduzca a la construcción teórica desde de la que se pueda interrogar y hacer una lectura particular sobre este mismo objeto.

Es hora de hacer caer la ilusión de imaginar a la verdad como

una y su discurso como unidireccional ante una diversidad social plural y múltiple que en cada momento de la práctica educativa hace ver lo absurdo de este "querer-crear" en un "deber-ser".

ANEXO; "PROGRAMA DE SUPERACION ACADEMICA: EVALUACION DEL  
PROCESO ENSEÑANZA-APRENDIZAJE, OPINION DEL ALUM-  
NO SOBRE EL PROFESOR".

PROGRAMA DE SUPERACION ACADEMICA  
EVALUACION DEL PROCESO ENSEÑANZA-APPENDIZAJE  
OPINION DEL ALUMNO SOBRE EL PROFESOR

Este cuestionario consta de 19 preguntas de opción múltiple y un espacio al final para comentarios del alumno.

Nombre del Profesor:

Asignatura:

Clave de la Asignatura:

Grupo

En cada una de las preguntas deberá marcarse con una X la respuesta que se considere más adecuada (marcar una sola opción por pregunta).

1) Los conocimientos del profesor sobre la materia son:

1) excelentes 2) buenos 3) regulares 4) deficientes

2) Las preguntas de los alumnos las contesta con:

1) mucha seguridad 2) seguridad 3) inseguridad 4) mucha inseguridad

3) Los temas de la materia que el profesor domina ampliamente son:

1) todos 2) casi todos 3) algunos 4) muy pocos

4) El profesor expone los temas de una manera:

1) muy clara 2) clara 3) confusa 4) incomprendible

5) Las clase se desarrollan en forma:

1) muy ágil 2) ágil 3) aburrida 4) muy aburrida

6) La confianza que el profesor inspira en los alumnos para intervenir en clase es:

1) muy grande 2) grande 3) escasa 4) nula

7) El interés por la materia que despierta en los alumnos es:

1) grande 2) regular 3) escaso 4) nulo

- 8) Propicia que los alumnos investiguen sobre temas de la materia:  
1) frecuentemente 2) algunas veces 3) muy pocas veces 4) nunca
- 9) El interés del profesor porque los alumnos aprendan es:  
1) muy grande 2) grande 3) escaso 4) nulo
- 10) Propicia la participación en clases:  
1) frecuentemente 2) algunas veces 3) muy pocas veces 4) nunca
- 11) El método de enseñanza del profesor conduce a un aprendizaje:  
1) excelente 2) bueno 3) regular 4) deficiente
- 12) El profesor propicia que los alumnos razonen sobre los temas que expone:  
1) siempre 2) casi siempre 3) pocas veces 4) nunca
- 13) Las tareas y trabajos que deja contribuyen a lograr un buen aprendizaje:  
1) siempre 2) casi siempre 3) pocas veces 4) nunca
- 14) Proporciona los elementos para que el alumno conozca el avance de su aprendizaje:  
1) frecuentemente 2) algunas veces 3) muy pocas veces 4) nunca
- 15) La exigencia del profesor para calificar es:  
1) excesiva 2) grande 3) adecuada 4) pequeña
- 16) Los exámenes tienen un grado de dificultad:  
1) muy alto 2) alto 3) adecuado 4) bajo
- 17) Por lo general, el profesor inicia la clase:  
1) puntualmente 2) con poco retraso 3) con mucho retraso 4) no lo sé

18) Por lo general, termina la clase:

1) después de la hora indicada 2) puntualmente 3) poco antes

de la hora  
indicada

4) mucho antes de  
la hora indicada

19) El profesor asiste a clase:

1) siempre 2) casi siempre 3) en forma irregular 4) muy pocas veces

COMENTARIOS Y SUGERENCIAS RESPECTO AL PROFESOR:

ANEXO: "PROGRAMA DE LA ASIGNATURA DE TERMOQUIMICA".



## TEMA III "PRIMERA LEY DE LA TERMODINAMICA"

9.0 h

ANTECEDENTES: Cálculo Diferencial e Integral: Temas III, V y VI

## OBJETIVO:

Proporcionar al estudiante los conocimientos que le permitan efectuar balances de masa y energía en sistemas termodinámicos, conociendo los valores de la transmisión de energía y algunas de sus propiedades termodinámicas.

## CONTENIDO:

- III.1 Principio de la conservación de la energía. Experimento de Joule.
- III.2 Primera Ley de la Termodinámica en ciclos. Primera Ley de la Termodinámica en procesos de sistemas cerrados.
- III.3 Ecuación de continuidad.
- III.4 Primera Ley de la Termodinámica en sistemas abiertos.

## TEMA IV "BALANES ENERGETICOS EN SISTEMAS TERMODINAMICOS"

13.0 h

ANTECEDENTES: Cálculo Diferencial e Integral: Temas III, V y VI

## OBJETIVO:

Capacitar al estudiante en la realización de balances de masa y energía en sistemas termodinámicos, calculando la transmisión de energía y propiedades termodinámicas.

## CONTENIDO:

- IV.1 Metodología general de los balances de energía.
- IV.2 Balances de energía en ciclos.
- IV.3 Balances de energía en sistemas cerrados. Proceso isométrico, isobárico, isotérmico, adiabático y politrópico.
- IV.4 Balances de energía en sistemas abiertos.

## TEMA V "SEGUNDA LEY DE LA TERMODINAMICA"

12.5 h

## OBJETIVO:

Proporcionar al estudiante los conocimientos que le permitan determinar variaciones de entropía en sistemas termodinámicos.

## CONTENIDO:

- V.1 Direccionalidad en la transmisión de la energía. Depósito térmico. Máquina térmica y bomba de calor.
- V.2 Enunciados de Kelvin-Planck y Clausius. Eficiencia y coeficiente térmicos.

- V.3 Procesos reversibles e irreversibles y causas de irreversibilidad.
- V.4 Ciclo de Carnot. Teorema de Carnot.
- V.5 Desigualdad de Clausius. Entropía. Principio del incremento de la entropía. Variación de la entropía en un gas ideal. Variación de entropía en los sistemas aislado, cerrado y abierto. Diagrama temperatura-entropía. Diagrama de Mollier.
- V.6 Escala de temperatura termodinámica.

## TEMA VI "CICLOS TERMODINAMICOS"

11.0 h

## OBJETIVO:

Proporcionar al estudiante los conocimientos que le permitan describir los ciclos termodinámicos más empleados en la Ingeniería.

## CONTENIDO:

- VI.1 Ciclos Otto, Diesel y Stirling.
- VI.2 Ciclos Brayton y Ericsson.
- VI.3 Ciclo Rankine.
- VI.4 Ciclo de refrigeración por compresión de vapor.
- VI.5 Ciclo mecánico de compresión.

TECNICAS DE EMERGENSA  
(Recomendadas)

Exposición oral  
Exposición audiovisual  
Lecturas obligatorias  
Prácticas de taller o de laboratorio

ELEMENTOS DE EVALUACION  
(Recomendados)

Exámenes parciales  
Exámenes finales  
Vareas y trabajos fuera del aula  
Asistencia a prácticas

PRE-REQUISITOS

Asignaturas:	Clave:	Temas que se requieren:
Cálculo Diferencial e Integral	0059	III, V y VI.
Cálculo Vectorial	0063	I y II

\*Puede cursarse simultáneamente

BIBLIOGRAFIA

Texto:	Temas de la asignatura para los que se recomienda
1) Reynolds-Perkins INGENIERIA TERMODINAMICA Primera edición en español Editorial McGraw Hill México, 1980	I al VI
2) Holman J.P. TERMODINAMICA Segunda edición Editorial McGraw Hill Colombia, 1975	I al VI
3) Mark Kenneth THERMODYNAMICS Third edition Editorial McGraw Hill U.S.A., 1977	I al VI

BIBLIOGRAFIA

Texto:	Temas de la asignatura para los que se recomienda
4) Van Wylen Gordon J. - Sonntag Richard H. FUNDAMENTOS DE TERMODINAMICA Quinta reimpresión Editorial Limusa Wiley México, 1975	I al VI
5) Henríquez José A. - Cárdenas Rafael S. TERMODINAMICA Primera edición Editorial Narva, S.P. de C.V. México, 1976	III, V y VI.
6) Semanahy Mark W. CALOR Y TERMODINAMICA Cuarta edición Editorial Aguilar, S. A. España, 1975.	I al V

## BIBLIOGRAFIA

- ADORNO, THEODOR. "Tabúes relativos a la profesión de enseñar".  
En Consignas; tr. Ramón Bilbao. Buenos Aires, Amorrortu,  
1973. p. 64-79
- ARISTI, P. y FURLAN, M. "Razón, técnica y currículum". En Foro -  
universitario # 25 Epoca II, diciembre 1982.
- BACHELARD, GASTON. "Palabras preliminares". En La formación del  
espíritu científico. México, Siglo XXI, 1979. p.7-26.
- BARTOLUCCI, JORGE. "Significación social del trabajo docente".  
En Foro universitario #52 Epoca II, marzo 1985.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, JC. La reproducción; tr. Marina Suñerats,  
2 ed. España, Laia, 1981. 285p.
- BRAUNSTEIN, NESTOR. etal. Psicología: ideología y ciencia; 7 ed.  
México, Siglo XXI, 1981. 419p.
- BRUNER, JEROME. Hacia una teoría de la instrucción; tr. María  
París. México. UTEHA, 1972. 227p.
- CASTILLA DEL P.; CARLOS. Introducción a la hermenéutica del len-  
guaje; 3 ed. Barcelona, Península, 1975. 222p.
- CARRIZALES R. CESAR. "La elite y los docentes: una o dos perspec-  
tivas distintas". En Foro universitario #51 Epoca II, fe-  
brero 1985.
- DEBESSE, MAURICE. La formación docente. Barcelona, Oikos-tau,  
1982.

- DEBESSE, M. y MIALARET, G. La función docente. Barcelona, ----  
Oikos-tau, 1980.
- DELEULE, DIDIER. "Prólogo". En La psicología, mito científico; -  
tr. Nuria Pérez de L y Ramón García. Barcelona, Anagrama.  
1972. p.7-17.
- DEVEY, JOHN. Democracia y educación. Buenos Aires. Losada, 1970.
- DIAZ BARRIGA, ANGEL. "Contradicciones en la teoría curricular".  
En Foro universitario #8 Epoca II, julio 1981.
- DIAZ BARRIGA, ANGEL. "La formación de los profesores: un proble-  
ma estructural" En Foro universitario #43 Epoca II, noviem-  
bre 1984.
- DIAZ BARRIGA, ANGEL. "Sociedad proyecto universitario y currícu-  
lum". En Foro universitario #34 Epoca II, septiembre 1983.
- ESCOBAR GUERRERO, MIGUEL. "El salón de clase: una práctica -edu-  
ca nutricional". En Foro universitario #11 Epoca II, octu-  
bre de 1981.
- EVERARDO RIOS, MARIBEL. "La tecnología educativa en Tomás Vasconi"  
En Foro universitario #4 Epoca II, marzo 1981.
- FACULTAD DE INGENIERIA, UNAM. Organización Académica 1983/84.
- FICRANT, M. y PECHEUX, M. "El problema de la historia de las cien-  
cias". En Sobre la historia de las ciencias; tr. Delia Karsz.  
Argentina, Siglo XXI, 1971. p.51-77
- FOUCAULT, MICHEL. El orden del discurso. (copias)
- FOUCAULT, MICHEL. "Introducción". En Un diálogo sobre el poder;  
tr. Miguel Morey, 2 ed. Madrid, Alianza, 1974. p.I-VII

- FOUCAULT, MICHEL. La arqueología del saber; tr. Aurelio Garzón, 8 ed. México, Siglo XXI, 1982. 355p.
- FOUCAULT, MICHEL. Microfísica del poder; tr. Julia Varela, 2 ed. Madrid, La piqueta, 1979. 159p.
- FOLLARI, ROBERTO A. "Educación y racionalidad". En Foro universitario #54 Epoca II, mayo 1985.
- FURLAN, A. y REMEDI, E. "Notas sobre la práctica docente. La reflexión pedagógica y las propuestas normativas". En Foro universitario # 10 Epoca II, septiembre 1981.
- FURLAN, ALFREDO. "El pedaxoxo y la actividad docente". En Foro universitario #23 Epoca II, octubre 1982.
- GARCIA CANCLINI, NESTOR. "Conocimiento y praxis". En Ecolistemología e historia. México, UNAM, 1979. p.5-19.
- GERBER, DANIEL. El vínculo maestro-alumno: amor, decepción, violencia. (copias)
- JULIEN, P. "El debate entre Freud y Ferenczi: saber cómo hacer o estar ahí". En Ornicar? #1 España, Petrel. 1981. p.31-117
- LIZARRAGA B, ALFONSO. "Foucault: el poder y la educación". En Foro universitario #54 Epoca II, mayo 1985.
- MANNONI, MAUD. La educación imposible; tr. Pilar Soto 3 ed. México, Siglo XXI, 1973. 263p.
- ORNELAS, CARLOS. "La reforma universitaria y la enseñanza tuou-lar". En Foro universitario #19 Epoca II, junio 1982.
- PALLAN FIGUEROA, CARLOS. "Notas sobre fundamentos políticos en la administración educacional". En Foro universitario #52 Epoca II, marzo 1985.

- POSTIC, MARCEL. Observación y formación de profesores. Madrid, Morata, 1978.
- FULLIAS, E. y YOUNG, J. El maestro ideal; tr. Pilar Angulo. México, Pax México, 1985. 300p.
- RAVINOVICH, DIANA. El psicoanalista entre el amo y el pedagogo. (copias).
- REMEDÍ, EDUARDO. "Currículum y accionar docente". En Foro universitario #25 Epoca II, diciembre 1982.
- RIFFLET-LEMAIRE, ANIKA. "La Spaltung". En Lacan; tr. Francisco J. Millet. México, Hermes, 1981. p.II5-121
- RODITI, ALBERTO. ¿Existe un método científico? (copias)
- ROJAS MENDOZA, JAVIER. "Dos planes y múltiples lecturas". En --- Foro universitario # 51 Epoca II, febrero 1985.
- TERAN, OSCAR. "Presentación de Foucault". En El discurso del poder; 2 ed. México, Folios ediciones, 1985. p.II-50
- UNAM. Evaluación y marco de referencia para los cambios académico-administrativos. México, UNAM, 1984
- WILKER, JORGE. Universalidad y dependencia científica y tecnológica en América Latina; 2 ed. México, UNAM, 1979. 96p.